Gregorio Valera Villegas

Fenomenología del sujeto lector

Vida, formación y saber de sí

EL PERRO y LA RANA

ensayo

Fenomenología del sujeto lector Vida, formación y saber de sí

EL PERRO y LA RANA

1.ª edición, Fundación Editorial El perro y la rana, 2012
2.ª edición, Fundación Editorial El perro y la rana, 2022

© **Gregorio Valera Villegas**
© **Fundación Editorial El perro y la rana**

Edición:
Aarón Mundo
Juanybal Reyes

Corrección:
Damarys Tovar

Diagramación:
Odalis Vargas

Diseño de portada:
Greisy Letelier

Imagen de portada:
Detalle de la obra *Contrapunto número 1*, de Armando Barrios

Hecho el Depósito de Ley
ISBN: 978-980-14-5093-1
DL: DC2022001232

Gregorio Valera Villegas

Fenomenología del sujeto lector Vida, formación y saber de sí

ÍNDICE

EXORDIO 11

ESTUDIO I
La lectura inquieta(nte) 23
Apertura. Lectura, experiencia y vivencia 25
La lectura, el tiempo y el espacio propio, su edificación 41
La lectura y el cuerpo, encarnamiento y *habitus* 47
La lectura como conversión de sí: Nietzsche y Sábato 75

ESTUDIO II
Diferencia y cuidado de sí. Una pedagogía anormal de la lectura 95
¿Una pedagogía anormal? 103
Una pedagogía anormal es una pedagogía diferenciada 109
La lectura como *épiméleia / cura sui* 115
Un dispositivo pedagógico anormal, lectura y cuidado de sí 128

ESTUDIO III
Razón narrativa y formación del sujeto 137
Introducción o la formación desde la perspectiva
de la razón narrativa 139
¿Narrar para qué? 142
Narrar, leer, vivir 147
Re-crear-se al leer/escribir 150

ESTUDIO IV
Yo, otro y el texto. Un dispositivo fenomenológico/
dramatúrgico de la lectura 157
Lector, texto y autor(narrador), los protagonistas
de la puesta en escena del dispositivo 159
El dispositivo de la puesta en escena 163

ESTUDIO V
Leer/re-escribir el texto y la vida:
Razón narrativa y formación 187
Subestudio A
La narración/formación del sujeto extraño 189
Subestudio B
Del cómo se llega a ser lo que no se es 221

EXCURSUS
El diálogo entre la suposición o la negación del otro.
Una mirada hermenéutica narrativa 271

BIBLIOGRAFÍA 293

A Gladys,
a Ernesto
y a Gabriela.

EXORDIO

Un arqueo de fuentes bibliohemerográficas sobre el tema de la lectura, específicamente de cuáles son los factores involucrados en el éxito de la comprensión lectora, nos permitirá evidenciar su dirección hacia la creación y enseñanza de estrategias. Esta enseñanza privilegia prácticas procedimentales y prescriptivas sobre herramientas lectoras, en las que los especialistas detentan los saberes, seleccionan y distribuyen la información, definen objetivos y métodos para la actividad de enseñanza, y organizan espacios y tiempos para que el que se forma se adhiera a las orientaciones y elecciones planteadas desde la lógica del dispositivo propuesto. Por ende, un *buen* lector será el producto de un efectivo programa de estrategias para la comprensión lectora.

El estudio sobre el asunto o problema de la lectura dependerá, entre otros factores, de las teorías seleccionadas para abordarlo, y con base en las cuales se irán desarrollando distintas explicaciones del fenómeno. Hasta ahora, los modelos derivados de la psicolingüística, tales como el modelo interactivo de la lectura, son los que mayor aceptación han tenido entre los estudiosos de la temática, amén de los aportes de una serie de programas de entrenamiento basadas en el enfoque del *aprender a aprender,* propios de la psicología cognoscitiva.

Sin embargo, sin negar la importancia de estos enfoques y modelos, nuestro interés particular en el tema de la lectura es el de explorar otras concepciones a través de las cuales podamos acercarnos a nuevas interpretaciones del sujeto lector y sus implicaciones para el mundo de la vida. En ese sentido,

nos hemos interesado en revisar otras disciplinas tales como la hermenéutica filosófica y fenomenológica y la pedagogía hermenéutica principalmente que, por ejemplo, hacen de la formación otra lectura, es decir, que la ven como una serie de prácticas que implican una acción profunda sobre la persona, para un desarrollo humano y no solo profesional, reconociendo en el sujeto la capacidad de transformar en experiencia significativa los saberes y acontecimientos de su vida, como parte de su proceso formativo inscrito en un proyecto personal, pero también colectivo.

En términos generales, hemos pretendido ubicarnos dentro de una lógica que no responda a la racionalidad técnica-instrumental, con su consecuente relación medios-fines, sino adentrarnos en una dimensión fenomenológica, hermenéutica y ética, responsiva del sí mismo y del otro. Por ello, constructos como experiencia, formación, acontecimiento, texto, etc., adquieren nuevas sonoridades y responden a los significados particulares de los sujetos sociales.

¿A qué llamamos formación? El concepto de formación o *bildung,* al que hacemos referencia aquí, es aquel que surge o nace en contacto con el neo-humanismo alemán del siglo XVIII y XIX, con los ajustes y modificaciones sufridas desde aquel entonces. Cuando hablamos aquí de formación, nos referimos al itinerario de las múltiples reconstrucciones del yo, o *sí mismo,* en el sentido de irse dando una formación, la cual es inconclusa.

¿Qué entendemos por lectura? ¿Cuáles son los planteamientos básicos para una teoría de la lectura que tenga entre sus bases la tradición de la hermenéutica filosófica y/o

fenomenología hermenéutica, y que nos permita cambiar las premisas y aventurarnos en una concepción y una práctica de una lectura otra? Sin duda que el entender la lectura como un ejercicio de traducción puede contribuir con esta búsqueda.

La relación entre lectura, traducción y comprensión se ubica justamente en el marco de la hermenéutica filosófica, lo que conduce a situar la temática en cuestión en el seno de una teoría del lenguaje de corte general y básica, y en una saga hermenéutica inaugurada en la modernidad por Schleiermacher y seguida por Dilthey, Heidegger, Gadamer y Ricoeur. De igual manera, la onda del denominado giro hermenéutico nos lleva a un desplazamiento que va desde lo objetivo a lo subjetivo, o desde la representación a la expresión. La tarea de la hermenéutica es que no solo se trata de "comprender la literalidad de las palabras y su sentido objetivo, sino también la individualidad del hablante o del autor"[1]. La lectura/traducción no se reduce de esta manera a una mera interpretación mecánica y exterior reducida al oficio del intérprete de lenguas diferentes, sino a la búsqueda de una comprensión dialógica e intersubjetiva. La lectura como traducción conlleva una práctica hermenéutica e interpretativa que involucra arriesgarse en el acontecimiento lector para que algo pase, para que algo nos pase.

La lectura y (re)escritura que hemos realizado de los distintos relatos históricos, ficción, biográficos y fílmicos (en la onda de las narrativas del yo) tienen mucho que ver con esta tarea, en el sentido de que se ha tratado de hacer una mediación interpretativa entre unos lectores y unos textos (y autores) (re)escritos en un lenguaje mostrativo, y unos

1 Hans-Georg Gadamer: *Verdad y método I.* Salamanca: Sígueme, 1999, p. 239.

posibles lectores con el suyo propio, con la intención de alcanzar una comprensión otra de la *bildung* de unos sujetos lectores inquietos.

Por otra parte, la realización de una fenomenología de la lectura nos ha llevado a la concepción de la lectura inquieta(nte), la cual, en tanto práctica de con-formación del yo-sujeto-lector-inquieto por la experiencia del texto como otro y lo otro, está estrechamente ligada a una *bildung,* la que, en un primer momento, entenderemos como el proceso por medio del cual un individuo alcanza o *llega a ser lo que se es.*

La lectura inquieta(nte) presenta de esta manera unas fases-ejercicios que pasan por la comprensión-asimilación de la relación de lo perteneciente a uno mismo y *lo del otro y lo otro*[2] en el encuentro con el texto. La primera fase-ejercicio consiste en ver lo del *otro y lo otro*, en el texto y el autor, según el sentido de *uno y lo de uno*. La segunda es la comprensión y apropiación de *lo del otro y lo otro* para reconstruirlo con un tono propio. Estas dos fases van paralelas al desarrollo de una experiencia de formación lectora, o de *bildung* lectora, que implica una suerte de extrañamiento en el texto, *como otro y en lo otro,* para retornar a un *sí mismo* trans-formado[3]. Esta experiencia involucra un abrirse de verdad al texto, y en alguna

2 Esta perspectiva se funda en las tesis de Goethe sobre el papel de la traducción, en las que el sentido de la *bildung* no se refiere exclusivamente a un individuo, sino preferentemente a una cultura, al proceso de desarrollo de la cultura alemana. Véase a Miguel Ángel Vega (ed.): *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra, 1994.

3 Esta fase-ejercicio se funda en la tesis de Hegel expuesta en sus *Escritos pedagógicos* y en la *Fenomenología del espíritu*. Véase a Georg Wilheim Friedrich Hegel: *Fenomenología del espíritu*, México: FCE, 1994; *Escritos pedagógicos*. México: FCE, 1991.

medida al autor, como extraño, desconocido y distinto, como un auténtico puente-experiencial para la trans-formación de *uno y lo de uno.*

El tiempo, fenomenológicamente hablando, en términos de la vida humana, es tiempo narrado y es aquel que se articula en un relato. Relato de *uno mismo o del otro, o de uno mismo como otro*, tal como uno sea capaz de interpretarlo, de imaginarlo y de narrarlo. El tiempo de la vida humana es también conformado por "... el pasar de lo que nos pasa"[4], lo que va conformando el saber de experiencia[5]. Saber este que es:

> Como un *páthei máthos,* como un aprendizaje en y por el padecer, en y por aquello que a uno le pasa (…) el que se adquiere en el modo como uno va respondiendo a lo que le va pasando a lo largo de la vida y en el modo como le vamos dando sentido al pasar de lo que nos pasa (…) no se trata de la verdad de lo que son las cosas, sino del sentido o del sinsentido de lo que nos pasa[6].

El saber de experiencia requiere, por tanto, de parte nuestra, un abrirnos a lo que sucede para ser afectados, y para que de esta manera eso *que pasó y nos pasó* se convierta en un acontecimiento, en tanto que tiene un sentido para nosotros. Este estar abiertos a lo que pasa para que algo nos pase hace posible seguirle el ritmo a la vida, al tiempo y al

4 Jorge Larrosa: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Barcelona: Laertes, 1996, p. 613.

5 En términos de María Zambrano: *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza, 2001; y Jorge Larrosa: *La experiencia de la lectura…*

6 Jorge Larrosa et ál.: *Más allá de la compresión: lenguaje, formación y pluralidad.* Caracas: edición del CDCHT y la revista *Ensayo y Error* de la USR, 2003, pp. 60-61.

relato. Porque lo que acontece como saber de experiencia solo puede ser comprendido en términos de relato, porque en él los acontecimientos vividos alcanzan un orden, un sentido y una interpretación.

El relato, curso de saber de experiencia y viaje, encarna una *bildung*. En él, el viaje no previsto, no planificado y abierto a la experiencia de que algo nos pase, si lo que nos pasa nos conmueve, nos remueve, nos cuestiona y nos transforma, podemos decir que atravesamos un proceso de *bildung*. Para poder seguirle la pista a aquel que salió de una forma y regresó convertido en otro, un *sí mismo* como otro, diríamos con Ricoeur, se hace necesario elaborar la trama de un relato. Porque "... el que llegó otro es otro, entre otras cosas, porque sabe quién era antes"[7], y porque puede o se puede narrar la historia de su transformación. Este relato también hace posible la conformación de una identidad narrativa que involucra ese dar cuenta de los cambios padecidos.

Por otra parte, el entendernos como sujetos de narración o sujetos narrativos, al decir de Trías en *Ética y condición humana*, nos remite a una práctica de formación de sujetos y nos otorga una identidad en el contexto histórico-social en el que vivimos. En los relatos históricos y de ficción se cuenta sobre la vida; en ellos, como veremos, se habla-relata sobre los acontecimientos vividos por unos sujetos-autores, sujetos-personajes, sobre lo que estos hicieron, sintieron, lo que les sucedió y de las consecuencias de su acción en tanto aprendizaje ético de la existencia, de decepción y del dolor, siempre contextualmente situados, en una relación temporal finita y contingente, y en

7 Jorge Larrosa: *La experiencia de la lectura*..., p. 615.

una relación con unos semejantes, contemporáneos, antepasados; y no desde un yo solitario y autista[8].

El proceso de subjetivación (identidad narrativa), que se des-pliega en estos relatos, emerge de un proceso formativo histórico-concreto, manifestado en dimensiones personales de carácter afectivo, emocional y auto-biográfico, expresadas en el propio ejercicio narrativo. Así, la formación del individuo es acción y es discurso. La narrativa permite de alguna manera recuperar la autoridad sobre la propia formación que tiene el individuo al convertirse en sujeto de su propio desarrollo histórico, visualizado en este caso como actor de acciones narradas. De esta forma, el ser humano, en cuanto sujeto narrado, se expresa y manifiesta en los relatos en los cuales se constituye en sujeto.

En este sentido, puede decirse que aquí hemos tratado de comprender la con-formación de la identidad de unos sujetos lectores en el mundo narrado, desde una fenomenología hermenéutica narrativa –tiempo y relato– orientada hacia las narrativas del yo como pre-textos, en el horizonte de la *bildung.* Y de igual forma, *grosso modo,* podemos señalar que se trata también de la re-elaboración de unos relatos de unos sujetos que hemos calificado de lectores *inquietos,* categoría teórica-conceptual que nos hemos propuesto construir, pero que en una aproximación inicial pudiera referirse a unas personas que a lo largo de su vida se han ido convirtiendo en lo que son, por intermedio de un saber de experiencia, un saber de

8 Con una mayor profundidad y amplitud nos hemos referido a este asunto en el libro de Gregorio Valera-Villegas: *Tiempo, relato y formación. Lectura antropoética del paria.* Caracas: Ediciones del Celarg, 2006.

sí, una in-corporación y un *habitus* de una lectura otra; ya no como una herramienta, sino como proyecto personal de vida.

El texto que hoy presentamos está organizado en un conjunto de estudios en torno a, sobre y acerca de, la lectura, el sujeto lector y el sujeto en formación. El primer estudio aborda el asunto de la lectura inquieta(nte); el segundo esboza una pedagogía anormal de la lectura; el tercero trata del leerse, escribir-se y narrar-se; el cuarto, de la exposición de un dispositivo fenomenológico-pedagógico, en clave biográfica / dramatúrgica, de la lectura; y por último, el quinto, de la razón narrativa y la (auto)formación. Y un cierre de libro, a manera de *excursus,* sobre el diálogo en la lectura y en la vida. Cabe aquí señalar que el estudio quinto está integrado por tres subestudios, los cuales los hemos enumerado con las letras a, b y c, y aunque mantienen cierta independencia entre ellos, están atravesados por una suerte de eje transversal: la narración, la (auto)formación y la (re)lectura y (re)escritura de lo vivido hecho (auto)biografía.

Finalmente, es necesario dar nuestras palabras de agradecimiento a quienes directa e indirectamente nos han ayudado en la elaboración de este libro: a Gladys Madriz de la Universidad Central de Venezuela y la Universidad Simón Rodríguez, lectora del manuscrito y compañera de proyectos de investigaciones afines a los asuntos que tratamos aquí, por las largas e intensas discusiones, sugerencias, correcciones y observaciones dadas. A Carlos Skliar, Flacso, Buenos Aires; a Jorge Larrosa, de la Universidad de Barcelona y a Joan Carles Mélich, de la Universidad Autónoma de Barcelona; a Fernando Bárcena, de la Universidad Complutense de Madrid;

a Francisco Vicente Gómez, de la Universidad de Murcia; y a Douglas Bohórquez, de la Universidad de Los Andes. Aquí y allá, en donde me he encontrado con todos ellos, he recibido la donación de la palabra, el libro y la amistad fecunda.

ESTUDIO I
La lectura inquieta(nte)

… la lectura consiste en ser el brazo y ser el hacha y ser
el cráneo que se parte: la lectura es entregarse,
rendirse, no en cambio mantenerse distante ni burlón.

Coetzee, J. M., **El maestro de San Petersburgo.**

Apertura. Lectura, experiencia y vivencia

La división de los seres humanos entre alfabetos y analfabetos genera cierta sospecha, sobre todo si se piensa en las consecuencias socio-políticas, educativas y culturales que de ella suelen derivarse para la valoración y aprecio de las mujeres y varones ubicados en alguna de las dos categorías. A primera vista, el asunto parte de la posibilidad o no de saber leer. ¿Quién sabe leer y quién no? Así, tal asunto se reduciría al pase de un estado a otro, o la posibilidad cierta de concretar el dispositivo pedagógico que suponga el traslado del analfabeto *in actu* al alfabeto *in potentia*[9]. O en otras palabras, un sujeto nacido analfabeto, pero que puede convertirse en alfabeto[10].

9 Tal y como lo concibe Pedro Salinas: *El defensor.* Barcelona: Península, 2002, p. 332.

10 Por cierto que al analfabeta se le ha estigmatizado al considerársele un ser inferior. En verdad, se olvida con frecuencia que él/ella lee el mundo, e incluso muchas veces mejor que el alfabetizado o neoanalfabeto, como lo designa Salinas, porque este último solo usa este conocimiento para leer aquellos materiales imprescindibles de su hacer y vivir, con la consabida reducción de experimentar e imaginar el mundo y lo vivido. En contraparte, baste señalar, a este respecto, la enorme capacidad de memoria, imaginación y narración que muchos analfabetas logran desarrollar.

Ahora bien, la sospecha anunciada viene, entre otras razones, del dar demasiado peso a esa capacidad para descifrar la letra o accionar la leyenda, y así concluir en la sentencia de que aquel o aquella se ha hecho poseedor del arte de leer. Y esta sentencia se alcanza al atravesar un sendero previamente concebido que va de la cartilla elemental a la lectura corrida a ojos vistas. Y a partir de ese momento queda investido para siempre de la distinción de alfabeto. Hasta aquí pareciera que todo ha ido bien, que no hay dudas al respecto, sin embargo, el asunto se complica y deja su apariencia lineal, simple, directa, clara e incontrovertible, cuando surgen preguntas relacionadas con la constitución del sujeto lector, la posesión del don de la lectura por las relaciones entre lectura y cuerpo, lectura y *habitus*, lectura y conversión de sí, y por la condición de proyecto inconcluso del sujeto lector. En estas preguntas está el *quid* del asunto que aquí nos ocupa.

El alfabeto es un alguien que tiene un fuego lector potencial[11], esto es, puede llegar a ser un sujeto lector. O mejor, aunque sabe leer, puede llegar a no hacerlo, o puede llegar a hacer-se, ser-se, sentir-se y tener-se lector. Luego, surgirán interrogantes como: ¿Qué lee?, ¿cuándo lee?, ¿cómo lee?, ¿por qué lee?, entre otras. Y sobre este hontanar de preguntas surge una nueva: ¿llegará a ser un buen lector? Si por él se entiende, a primera vista, a aquel sujeto en el que las letras se encarnan, o en palabras de Salinas: "que lo alfabético se transmute en espiritual. Que la letra no sea letra muerta, sino viva"[12].

11 La condición de alfabeto es una abertura de alguien hacia algo, a ese llegar a ser o no un lector.

12 Pedro Salinas: Ob. cit., p. 333.

En el aula escolar, en una clase de filosofía dado el caso, muchas veces la lectura de los alumnos se limita a retener lo leído. Con esto en mientes, acumulan en su memoria, o guardan con esmero en sus notas si es que las toman, aquellas palabras que repetirán con extrema fidelidad. El objetivo es superar la prueba a presentar y nada más[13]. Así, el contenido de lo leído no pasa a formar parte de ellos, de su pensamiento y obra, ni los enriquece ni desarrolla. Al leer nada les pasa. Ellos y lo que contienen las lecturas resultan al final unos perfectos extraños. Si la meta es memorizar-retener, repetir y aprobar la asignatura de turno, mal se puede aspirar a que crean, produzcan o imaginen algo nuevo. Por el contrario, las ideas, tesis o pensamientos nuevos les incomodan sobremanera, porque aquello que en un momento dado leen, les hace mover un poco lo que consideran una información segura, estable y fija. Por ello pueden llegar a veces a sentirse embargados por el temor, generado por esas ideas que no pueden acumular fácilmente y que resultan "raras", "extrañas" y cambiantes.

13 Sin duda, la manera como se lee/estudia un libro de filosofía o de otra disciplina tiene que ver con la formación recibida en la escuela correspondiente. Si se les enseña a leerlo de acuerdo con la lógica de memoria/repetición, el estudiante-lector se limitará a repetir las principales tesis o ideas (o las que de acuerdo con la lección del profesor son tales) de un autor en particular. De esta manera, en los cursos de filosofía en nuestras escuelas universitarias, conocen, o más bien memorizan, a Aristóteles, a Kant y a Hobbes, por nombrar algunos. Ser un excelente estudiante (un buen lector) consistiría para esos ámbitos en repetir muy bien, especialmente sin tergiversar, lo que han dicho cada uno de los autores o filósofos considerados como tales, luego de una exhaustiva selección. La posibilidad de pensar, imaginar, recrear, interpretar, plantearse interrogantes e intentar resolverlos desde el aquí y el ahora, desde su horizonte histórico en términos de Gadamer, son tareas, generalmente, no previstas (no autorizadas) a realizar.

Ahora bien, el lector-estudiante en la referida clase de filosofía, al tratar de que algo le pase, y como veremos con más detalle más adelante y pueda llegar a alcanzar una conversión de sí, no va a lectura, como lectura privada o lección pública[14] en este caso, como ser recipiente para guardar celosamente las palabras e ideas para bien conservarlas, sino que escucha con atención y mucha paciencia[15] para luego pensar, imaginar, re-interpretar lo leído-escuchado. De esta manera, aquello que ha oído-recibido en la lectura-lección le permite iniciar un calado hondo en sí mismo, generándole a la vez nuevas preguntas, nuevas ideas y nuevas perspectivas a partir del asunto leído. Para él, leer-escuchar, pensar, sentir involucran un proceso vital. Escucha con interés[16] la lectura propia (la del maestro y la de los compañeros) para re-crear y darle nueva vida a lo leído-oído desde su espíritu y cuerpo. No se limita a guardar conocimientos para salir con ellos a la calle, a la casa y luego recordarlos

14 Por lección se entiende, en este contexto, a la lectura en público y especialmente la realizada en un aula. La lección es lectura, convocatoria a la lectura y comentario público de un texto "... cuya función es abrir el texto a una lectura común". Jorge Larrosa: *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas y CEP-FHE-UCV, p. 138.

15 La noción de paciencia (del lat. *patientĭa*), que aquí manejamos, tiene que ver con la actitud para recibir algo, aun cuando ese algo sea doloroso o provenga de asunto trágico. Tiene que ver con la experiencia, esto es, con lo que de verdad nos pasa y nos deja huella. De igual modo, se refiere al tiempo en cuanto a la espera paciente de algo que se desea ser y que no se puede apresurar. Por lo que la paciencia involucraría al recibimiento, a la experiencia propia, a la espera.

16 Interés en el sentido de su raíz latina: *inter-esse*, es decir, estar en o entre. Estar de verdad en la lección, estar en cuerpo y alma en ella.

cuando el deber obligue, sino que se siente tocado, afectado y cambiado, llegando a ser distinto después de la lección[17].

Este último modo de leer tiene que ver de alguna u otra manera con el llamado modo *ser* de Fromm, y el primero con el modo *tener*[18]. Por cuanto, si bien ambos se refieren a dos modos de existencia y dos tipos de orientación hacia el yo y hacia el mundo, y "... a dos tipos de estructura del carácter cuyo predominio respectivo determina la totalidad del pensamiento, de los sentimientos y de los actos de la persona"[19]. El modo de existencia de *ser* implica una relación viva y auténtica con el mundo. Ser[20], dicho sea de paso, denota la realidad de la existencia de lo que *es* o quien se *es*, su autenticidad, y no se limita a ser una cópula de identidad entre el sujeto y el predicado, *v. g.:* yo soy lampiño, sino que reafirma la verdadera naturaleza o realidad de una persona. En contraposición a ese modo *ser*, el modo *tener* reafirma: el *yo soy: lo que tengo*[21].

Desde nuestro punto de vista, ese ser como cópula, que afirma una identidad, es también importante si se asume como identidad narrativa: lo que fui, lo que soy, lo que seré; y

17 Desde luego, ello exige una lección que sea ofrecida como donación, en el sentido de Derrida, como aquello que no le pertenece en este caso al maestro, y que permita realizar unas lecturas otras, iguales y siempre diferentes a la vez, en un auténtico ejercicio antitotalitario.

18 Erich Fromm: *¿Tener o ser*? México: FCE, 1998.

19 Ibídem: p. 40.

20 Con todo el compromiso antropológico aquí involucrado.

21 Erich Fromm: *¿Tener o ser*?, pp. 37-43. En el modo *tener* mi relación conmigo mismo y con el mundo es de posesión y de propiedad. Soy sí me poseo a mí mismo, incluso al mundo. Tengo información, leo para tenerla, siempre como algo externo, como algo añadido a mí. Y, muchas veces, me sirve para aparentar lo que soy o poseo.

también en la forma pasiva del verbo ser, *v. g.*: he sido tocado por la lectura. Por ende, el ser como existencia va acompañado, por decirlo así, por el ser como identidad y como pasividad, porque ese ser (*v. g.*: sujeto-lector) solo existe si se (trans)forma desde su *sí mismo como otro*[22].

En el modo de ser, la lectura puede verse como una apertura al texto (y al autor) espontáneamente y sin los prejuicios personales del que todo lo sabe. El lector puede olvidarse por un momento de sí mismo para responder a plenitud en el acto de la lectura (y de la lección). Se le ocurren ideas o las re-crea en un ejercicio de dar y recibir, sin aferrarse posesivamente a aquello que interpreta como lo que no le pertenece, y que a la vez es de sí mismo, de todos y de nadie. Se entrega completamente a la lectura, sin preocuparse por lo que tiene o no, y se apoya en que simplemente es y está allí, "... y que algo nuevo surgirá si tiene el valor de entregarse y responder"[23].

Esto último nos lleva a pensar en una lectura afincada más en el deseo de conocer que en el de tener conocimientos, porque tener conocimientos se relaciona directamente con la acumulación de información (y en eso las TIC's son buenas herramientas), su toma y conservación, memoria y recuerdo. El conocer implica voluntad de pensar creativa y críticamente. Por ello, una lectura así concebida supone una acción de penetración en el texto leído y no un mero quedarse en la superficie informativa del texto, ir a lo profundo, deconstruir (en

22 En el sentido de Paul Ricoeur: *Sí mismo como otro.* México: Siglo XXI, 1996. Puede agregarse que, además de trans-formar-se, el sujeto-lector es capaz de narrar-se a partir del darse cuenta de su mismidad y de su otredad.

23 Erich Fromm*: ¿Tener o ser*?, p. 49.

el sentido derridiano) para crear. De lo que se trata, pues, es de la afirmación de una ignorancia reflexiva, porque conocer e ignorar van aquí de la mano.

La lectura como posesión de conocimientos, de información, es muy practicada hoy en las escuelas universitarias en nuestro contexto educativo. En ellas, en efecto, se "... intenta preparar al estudiante para que tenga conocimientos como posesión, que por lo general se evalúan por la cantidad de propiedad o prestigio social que probablemente tendrá más tarde"[24]. Hasta ahora nos hemos referido a los pares analfabeto-alfabeto y a la lectura como modo de tener y modo de ser, por lo que podemos insertar otro par: lector inquieto y lector indiferente. Veamos esto último con más detalle. Un lector inquieto, *grosso modo,* es aquel a quien le gusta leer, que disfruta leer, que anda buscando el tiempo y el lugar adecuados para sumergirse en la lectura. No lee por encargo, por mandato, por obligación exterior, porque alguien se lo ordene o porque las circunstancias lo obliguen a hacerlo; lee por la pasión de leer, casi siempre al menos. Lo que no quiere decir que tampoco lo haga, o no lo haya hecho por las primeras razones señaladas. La lectura realizada por este sujeto reviste, para él, una experiencia fecunda. Su ser es tocado profundamente. Luego de hacerla ya no es el mismo, algo le ha pasado. Ella, entre otras cosas, posiblemente, le proporciona una caja de herramientas para interpretar el mundo e incluso su propia experiencia vital. Al lector indiferente nada de esto le pasa, él solo lee cuando no hay nada más que hacer o cuando no queda otra alternativa, o las circunstancias lo obligan. El

24 Ibídem: p. 54.

lector indiferente usa la lectura como una herramienta más, necesaria para ciertas cosas, y punto. Su interés es muy práctico y exclusivamente utilitario. La lectura de una obra literaria, pongamos por caso (pero que bien pudiera ser también, con sus diferencias y matices, una pintura, una sinfonía, por citar algunas[25]), requiere también ser considerada valiosa en sí misma y como fin en sí misma. El lector inquieto "... se toma en serio las palabras, su interna tensión de claridad y belleza, es sensible al estilo, relee (…) experimenta en sí mismo la fuerza y la coacción de las palabras…"[26]. Él recibe el ímpetu de las palabras sobre su alma y su cuerpo. La lectura realizada, de esta manera, implica un riesgo, una aventura, un lanzarse plenamente a la tina del texto a ver que nos pasa, lo que supone:

> Dejar vulnerable nuestra identidad, nuestra posesión de nosotros mismos. En las primeras etapas de la epilepsia se presenta un sueño característico (Dostoievski habla de ello). De alguna forma nos sentimos liberados del propio cuerpo; al mirar hacia atrás, nos vemos y sentimos un terror súbito, enloquecedor; otra presencia está introduciéndose en nuestra persona y no hay camino de vuelta. Al sentir tal terror la mente ansía un brusco despertar. Así debiera ser cuando tomamos en nuestras manos una gran obra de literatura o de filosofía, de imaginación o de doctrina. Puede llegar a poseernos tan completamente que,

25 Hemos hecho un estudio sobre este asunto, véase a Gregorio Valera Villegas y Gladys Madriz: *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia*. Caracas: CDCH-UCV, 2006, pp. 25-58.

26 Jorge Peña Vial: *La poética del tiempo: ética y estética de la narración*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2002, p. 286.

durante un lapso, nos tengamos miedo, nos reconozcamos imperfectamente[27].

Algo seguramente muy serio le ha pasado a ese lector inquieto, quien atrapado aguas adentro y buceando en lo profundo del cauce del río de la obra que tiene en sus manos, resulta trans-formado al cerrar sus tapas, al decantar sus últimas palabras. De allí que se haya sostenido que: "Quien haya leído *La metamorfosis* de Kafka y pueda mirarse impávido al espejo, puede ser capaz, técnicamente, de leer la letra impresa, pero es un analfabeto en el único sentido que cuenta"[28].

Al leer no solo somos de alguna manera "traducidos", como se ha afirmado, "... se les presta voz a nuestros sueños y fantasmas, a nuestras aspiraciones íntimas y universales. Se nos dice lo 'que nos pasa'"[29], sino también, al leer desde nuestro horizonte histórico, en términos de Gadamer, podemos, de alguna manera, dialogar, debatir, consentir y diferir, porque ello también está implicado en eso que nos está pasando, que nos pasa, y que al dejarnos huellas profundas nos pasó. En otras palabras, visto así, el acontecimiento de la lectura hace posible una participación muy sentida, en la cual concurren al mismo tiempo lo vivido y experienciado por el lector, haciendo de ella

27 George Steiner: *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano.* Barcelona: Gedisa, 2003, p. 32. Aquí puede vislumbrarse la tesis de Steiner de las presencias reales o esas presencias que nos trasladan de nuestro mundo y nos ponen en relación con otro, desconocido, hasta cierto punto, por nosotros, que la razón no logra explicar del todo y que remite, en última instancia, a Dios. Véase a George Steiner: *Presencias reales.* Barcelona: Destino, 1992.

28 Ibídem.

29 Jorge Peña Vial: Ob. cit., p. 287.

una experiencia de gran profundidad emocional e intelectual. A este respecto se afirma: "La 'otredad' que entra en nosotros nos hace otros…"[30].

La lectura inquieta(nte) en tanto y en cuanto es modo de actuar y no de reposar, involucra unos compromisos afectivos, éticos e intelectuales, porque en ella están presentes acciones, en menor o mayor medida, como: el reconocimiento del otro, la empatía y el recibimiento. Lo que se traduciría en el reconocimiento de su diferencia, alguna medida de identificación mental y afectiva, y el abrirse o salirse de sí para encontrarse con el otro. Por supuesto, estamos mirando el texto como si fuera otro sujeto, sin obviar el hecho de que en el encuentro entre dos personas el asunto presenta elementos de una mayor complejidad.

La lectura inquieta(nte) deja ver, es decir, permite la mirada libre del lector, su distancia del texto y al mismo tiempo su recibimiento y sentimiento, en tanto goce o padecimiento. La lectura indiferente está anegada por un ojo ansioso de posesión, acumulación y dominio, simbolizada en la metáfora de lo bancario, y también por lo rápido, lo instantáneo, lo fugaz, lo práctico, lo neutral y lo insensible; es, en síntesis, la apuesta por el dato a encontrar, y la visión del texto como cosa externa, como puro objeto. Desde luego, aquí no se trata de establecer categorías y tipos abstractos de aplicabilidad universal, sino más bien de aproximaciones generales, porque lo que prevalece en última instancia es la actitud e intencionalidad del sujeto lector. Sin embargo, la actitud e intencionalidad del lector inquieto son, por lo general, distintas del indiferente. El primero

30 George Steiner: *Presenciales reales,* p. 228.

adopta una suerte de juego dialéctico de implicación afectiva y distanciamiento con el texto, se sumerge en él, participa de él y a la vez se distancia para buscar una comprensión más intensa y penetrante. Steiner concibe al lector como un sirviente del texto; mientras que caracteriza al crítico como un juez y amo del texto[31], nosotros pensamos que en un lector inquieto puede llegar a alcanzar ambos niveles: sirviente y juez-amo, mediante un desdoblamiento en el propio acontecimiento de la lectura; desdoblamiento que puede llegar a tener cierto grado de reversibilidad.

En una lectura inquieta(nte) son asumidos, por parte del lector, unos compromisos de índole ética, ontológica y comprensiva, de mayor peso que el mero compromiso epistemológico, que también está presente. Una lectura indiferente, por el contrario, se queda en lo meramente técnico del desciframiento alfabético y acumulación epistemológica de datos, dejando a un lado los compromisos referidos, especialmente el ético[32].

De la misma manera, es conveniente destacar que en la lectura inquieta(nte), su puesta en acto exige de la complicidad del lector con el texto y el autor, de una gran fuerza y vitalidad, porque "... el correlativo dialéctico de la operación de escribir es el de leer y ambos actos se necesitan mutuamente"[33]. Y aquí cabe señalar el compromiso ético de la lectura, compromiso

31 George Steiner: *Lecturas, obsesiones y otros ensayos.* Madrid: Alianza, 1990.

32 Este tipo de lectura es con frecuencia practicada por el crítico literario (y también por el de arte) cuando le dan prioridad al manido distanciamiento que arroja un comentario o reseña objetiva/aséptica, de modo que la obra se convierte en solo un pre-texto para un vano ejercicio de ritornelo canónico de los añejos claustros académicos.

33 Jorge Peña Vial: Ob. cit., p. 291.

de acogida, de bienvenida, de recibimiento y de respuesta a la llamada del texto y del autor; el propio Steiner nos habla de este compromiso, de llamada y de respuesta al texto, presencia y voz del otro[34]. Compromiso que involucra lo que Sartre denomina una pasividad encantada y fascinada que por su voluntad asume el lector, y:

> Es una pasión, en el sentido cristiano de la palabra, es decir, una libertad que se coloca decididamente en un estado de pasividad para obtener por el sacrificio cierto efecto trascendente. El lector se hace crédulo, desciende a la credulidad y ésta, aunque acaba por encerrarse en sí misma como un sueño, va acompañada, a cada instante de la conciencia de ser libre (…) lo propio de la conciencia estética es ser creencia por compromiso, por juramento, creencia continuada por fidelidad a sí mismo y al autor, decisión perfectamente renovada de creer. Yo puedo despertarme a cada paso y lo sé, pero no quiero hacerlo: la lectura es un sueño libre[35].

La lectura inquieta(nte) tiene, pues, mucho que ver con la hospitalidad, por cuanto es la acogida que le da el lector a un(os) huésped(es), la obra (y el autor), en el interior de nuestra morada, de nuestro yo, de nuestra intimidad, para compartir durante un lapso no especificado con antelación. Así:

> El texto (…) entra en el lector, ocupa un lugar dentro de él por un proceso de penetración, de intimación luminosa cuya

34 Véase a George Steiner: *Presencias reales.*

35 Jean Paul Sartre: *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada, 1972, p. 74.

> ocasión puede haber sido enteramente mundana o accidental (…) pero no, o no principalmente, deseada. Los "grandes invitados" entran sin invitación aunque se les espere (…) Cuando son plenamente aceptados, cuando son recibidos y vitalmente asumidos gracias al recuerdo y el estudio preciso, estos penetradores e intrusos dominantes echan raíces. Se mezclan con el tejido del yo; los textos se convierten en parte de la identidad[36].

Al leer el texto de esta manera, él y el lector se "leen" en esos encuentros profundamente arrebatadores. A este último, incluso, llega a pasarle algo muy serio, de lo cual resulte tumbado o levantado, es el riesgo que tendrá siempre que correr. De esta manera, se hacen hablar mutuamente, se actualizan, hurgan en sus intimidades más recónditas, se preguntan mucho, dialogan, debaten entre sí, sin limitaciones ni trabas. Se dicen abiertamente las cosas, las compartidas y aquellas en las que difieren, no hay cuartel. La lectura así puesta en escena es oída, sentida, contemplada y, en suma, vivida a plenitud, y ya nada seguirá siendo igual que como era.

Y es que esta lectura inquieta(nte) está principalmente impregnada de experiencia. Si por ella se entiende no lo repetible, lo controlable, lo medible, lo predecible que nos refiere la idea de experimento. No, eso no, sino más bien en el sentido hermenéutico del término experiencia, que es parte esencial de la condición histórica del ser humano. En este sentido, ella es una posibilidad de la lectura, por cuanto se funda en la historicidad del lector, en la condición de un ser humano sujeto a experiencias. De allí que, siguiendo a

36 George Steiner: *Lecturas, obsesiones y otros ensayos,* p. 123.

Gadamer[37], no es posible al leer tener dos veces la misma experiencia, porque ella, al volverse previsible y repetible, deja de ser experiencia en sentido estricto y se convierte en experimento, repetición de lo mismo. Las experiencias de la lectura, por consiguiente, son siempre únicas, irrepetibles. Para que ellas ocurran es necesario que surja lo singular, lo extraño, lo otro; y cuando aparece lo otro, lo diferente, la experiencia de la lectura no podrá ser nunca la misma.

El lector inquieto es, de acuerdo con esta idea, sujeto de experiencia; no en el sentido de quien sabe mucho, que tiene muchos conocimientos, sino porque está abierto a nuevas experiencias de lectura; porque no es fabricado, cerrado ni concluido. Sino que a pesar de las experiencias vividas en las lecturas, está abierto a aprender en las próximas, porque le saben diferentes y representan para él algo nuevo e irrepetible. En ese mismo sentido, la experiencia de la lectura es un acontecimiento intransferible, intransmisible e irrepetible para el sujeto que la vive. Nadie puede vivirla por otro. Nadie puede leer por otro. Es verdad, la lectura puede ser estudiada mediante experimentos controlados, sistematizada, uniformizada, estandarizada, pero en la medida en que se vuelve todas estas cosas la lectura deja de ser experiencia, en el sentido aquí señalado; deja de ser lectura inquieta(nte).

Con esto lo que queremos decir es que la lectura en cuanto a experiencia exige que el sujeto lector esté abierto a lo nuevo, a lo que todavía no puede imaginar o pensar, a lo impensable o, en ciertas ocasiones, a lo que no se ha atrevido a imaginar, a decir o a pensar junto a alguien, y que, mediante el

37 Hans- Georg Gadamer: *Verdad y método I*. Salamanca: Sígueme, 1999.

acontecimiento de la lectura, se arriesga a hacerlo. Por eso, en la lectura, cuando es entendida como experiencia, es tan importante el diálogo, la pregunta; porque ella abre el pensamiento, inquieta sus "pisos firmes y seguros", sus dudas y los espacios donde él entra en contradicción consigo mismo. Desde luego, si la lectura es experiencia, tiene más relevancia el preguntar que la posible respuesta, así como también la relación que establecemos con la interrogación y con aquel y aquello que nos han ayudado a generarla. El preguntar es un poner en cuestión lo afirmado, poniéndose el lector en cuestión; es un preguntar(se). Por eso, nadie puede leer por otro, porque tampoco puede preguntar por otro. Por eso, cada cual tiene que vivir la experiencia de la lectura, arriesgarse en ella, vivir-la en ese compartir-se con otro. Por eso, la lectura es experiencia y también un vivir y un vivido.

Ahora bien, sin vivencia[38] no hay vivido. La vivencia o *Erlebnis*[39] es una derivación de la palabra *Erleben,* la cual, siguiendo a Gadamer[40], tiene que ver con la comprensión inmediata de algo real. De esta manera, se trataría de la comprensión de algo vivido por uno mismo, y no con aquello que le han contado, o por alguna otra vía se ha enterado, de lo que le pasó a otro. "Lo vivido (*das Erlebte*) es siempre lo

38 La noción de vivencia es, desde el punto de vista fenomenológico, distinta a la de vivir y habitar, y tiene, por un lado, un notable componente subjetivo (evoca emociones, sentimientos, recuerdos) y, por el otro, uno contextual (refiere objetivaciones y externalidades, espacios-tiempos socialmente construidos). Al referirse a lo vivido y a lo en vías de vivirse en un momento dado, la noción refiere a la idea de un *continuum,* en el sentido de que la situación presente está vinculada a situaciones pasadas.

39 Traducción de Ortega y Gasset de la palabra alemana.

40 Hans-Georg Gadamer: *Verdad y método I*, p. 96.

vivido por uno mismo"[41]. Ahora bien, y esto es muy importante para la perspectiva de la lectura que estamos construyendo, *das Erlebte* se refiere también a aquello que deja en uno aquello vivido.

La lectura inquieta(nte), al contrario de la indiferente, no es algo efímero, que pasa sin dejar huella. Por ende, la primera involucra, en cuanto *Erlebnis*, lo inmediato recibido en el acontecimiento de la lectura vivida por el sujeto lector, y también el remanente que queda en él. La lectura como *Erlebnis* se dirige hacia la vida del lector y ayuda a configurar su biografía, como veremos más adelante. De esta manera, la lectura es entendida desde la vida del lector, desde su vivencia, en el entendido de que "… algo se convierte en una vivencia en cuanto no sólo es vivido, sino que el hecho de que lo haya sido ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero"[42].

De igual manera, la lectura inquieta(nte) es una vivencia y un vivido, que toca profundamente a la vida del sujeto lector; no es algo efímero, insignificante, pasajero, episódico y espasmódico, sino al revés, un asunto intenso que perdura en lo profundo de esa vida. Esta lectura, vista como vivencia, supone el abrirse por parte del sujeto lector a la aventura, en el entendido que ella interrumpe el decurso cotidiano de la vida de dicho sujeto y lo hace a la vez sensible para algo nuevo, distinto e inesperado, y a partir de lo cual ya no será el mismo por el impacto y la duración como elementos presentes en la vivencia-aventura lectora. Ya no será igual,

41 Ibídem: p. 97.

42 Ibídem.

desde la mismidad será otro. La vivencia de la lectura interrumpe la cotidianidad de la vida y simultáneamente queda integrada en el todo de la vida, haciéndola igual y diferente al mismo tiempo.

La lectura, el tiempo y el espacio propio, su edificación

Es verdad que leer no es una tarea sencilla, sino que más bien implica un alto nivel de complejidad; presenta el reto de una experiencia constitutiva en la formación de un ser humano, y en ella se da el encuentro o el choque, como diría Duch,[43] entre lo que se trae, lo vivido y leído antes, con lo que presenta el texto abierto. Diálogo o choque, encuentro o desencuentro, la lectura es mucho más que "... la búsqueda de un punto medio entre lo que sabe el lector y lo que dice el texto"[44]. Y es mucho más porque, si bien en alguna medida hay un efecto de rellenado, es decir, de acercamiento entre el horizonte del lector y el del texto, lo que Gadamer denomina como fusión de horizontes, no es menos cierto que a partir de la lectura el lector vuela hacia nuevas perspectivas, siempre iguales y diferentes, en un ejercicio en alguna medida de repetición y diferencia, en el sentido de Deleuze[45]. Aquí no negamos esa hermosa metáfora de la *tessera hospitalis*, la cual es relanzada por Rodríguez como un modelo de lectura desde su interpretación de la obra de Gadamer. La *tessera*

43 Lluis Duch: *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud*. Madrid: Trutta, 2002.

44 Aníbal Rodríguez: *Poética de la interpretación: la obra de arte en la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer.* Mérida: CDCHT-ULA, 2005, p. 195.

45 Gilles Deleuze: *Diferencia y repetición.* Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

hospitalis o tablilla de recuerdo de los griegos[46] es un buen modelo de explicación de la comprensión hermenéutica fundada en la noción de círculo hermenéutico; la lectura, por consiguiente, se realiza en el encuentro, fusión de horizontes, de las dos mitades de la tablilla, siguiendo con la metáfora, es decir, desde la totalidad así conformada[47]. El detalle está en que solo por esta vía llegaríamos a una visión finita de la lectura y no infinita, es decir, a una visión de la lectura como infinita hecha por un ser finito; y más aún, a la idea de una lectura siempre igual y al mismo tiempo siempre diferente, aunque se trate del mismo sujeto lector en dos momentos distintos, porque los prejuicios de los cuales parte el lector en un momento dado son diferentes en otro, y porque, además, el cambio de perspectiva que puede generar la lectura no siempre conduce al acuerdo con la perspectiva manifestada en el texto.

Por tanto, no se puede olvidar que una lectura profunda es aquella en la que se realiza, siempre de nuevo, una diferencia, "... al mismo tiempo inquietante y creadora, entre el texto escrito, por un lado, y la asunción y la recepción, por el otro, que hace de él el lector"[48]. El lector, desde el ejercicio de su subjetividad, le da al texto, al leerlo, una nueva vida, unos nuevos aires, una perspectiva otra. En el acto de la lectura inquieta(nte), por tanto,

---

46 "Esto es, el anfitrión entregaba a su huésped la mitad de una tablilla que rompía con el objeto de que, pasado el tiempo, pudieran reconocerse al juntar las dos mitades". Aníbal Rodríguez: *Poética de la interpretación...*, p. 167.

47 Desde luego, una lectura de un texto determinado incluye de alguna manera las lecturas que sobre él se han hecho. Los textos son archivos potenciales de sentido que cobran vida, reviven, en el acto de lectura.

48 Lluis Duch: *Antropología de la vida cotidiana,* p. 158.

la nueva perspectiva originada, con toda la carga innovadora e impactante que lleva implícita, representa una auténtica vivencia que trastoca al sujeto lector en su memoria, lo que él ha sido y lo que es, esto es, con su ser presente y su ser pasado, teniendo como consecuencia todo ello, por la acción y la pasión involucrada, un cambio de sí, de trans-formación relativamente permanente. De esta manera, en la acción de leer por medio de la coligación de:

> Un elemento *más o menos estable,* como es nuestra memoria, con un elemento *móvil,* como es el proceso de lectura, irrumpe la experiencia, el *novum* imprevisto e imprevisible, en el mismo centro de nuestras existencias. Entonces, a partir de la acción de leer, resulta posible la creación de mundos alternativos (…) el acceso a niveles de realidad situados más allá, más arriba, más a fondo[49].

Otro argumento que es necesario enfatizar, además de ese juego dialéctico entre memoria y proceso lector, es el de que la razón lectora se va haciendo a través de la vivencia de la lectura. Se puede confiar en el esfuerzo del lector en la búsqueda de la comprensión, en la búsqueda de un cierto consenso, de un cierto acuerdo, diríamos con Gadamer. El *quid* en este punto es el diálogo y el intento de conjugar el mundo del texto con el mundo del lector, en términos de Ricoeur[50].

Hay, desde luego, una implicación entre intersubjetividad y lectura en la atmósfera creada en la relación yo-otro-yo. Leer

49 Lluis Duch: *Antropología de la vida cotidiana,* p. 160.

50 Véase a Paul Ricoeur: *Tiempo y narración III. El tiempo narrado.* México: Siglo XXI, 1996.

y entender que implican una forma de hablar, suponen una especie de intercorporeidad. Leer y comprender conllevan un dejarse tocar, trastocar, cambiar por otro actual, que trae una memoria de lecturas. La lectura aviva, prolonga y transforma la relación con el otro. El lector encuentra al otro en la vivencia lectora.

La existencia tiene que ver con un saber-se, con un *saber de sí*, y también con la *ek-sistencia* o con un salir-se, con un *salir de sí*. El otro es un referente constante de la existencia individual para llegar a esa co-existencia bipolar yo-otro. La existencia individual tiene como elemento permanente el descentramiento y su ubicación en una dinámica que va hacia el otro, lo otro y el *sí mismo.* La lectura inquieta(nte), en cuanto proceso, es un abrir la experiencia de sí y mi experiencia a otra experiencia. El texto, visto como otro, y que, dicho sea de paso, no es otro en estricto sentido, no solo es *para mí,* sino también *para sí*, y ha sido y será *para otros*. El lector penetra en él por medio de una participación activa y creativa desde mi mundo en su mundo.

La lectura inquieta(nte) del texto filosófico, literario y artístico, que son especialmente los ámbitos que aquí continuamente tomamos como referencia (sin que ello signifique descartar absolutamente otros tipos de texto), puede representar el abrirse a uno mismo, el entrar a uno mismo, quizá no tanto como refugio, sino como morada de la intimidad, la cual se constituye no desde un solipsismo a ultranza, sino desde la palabra del otro y del mundo. Ese sí mismo se abre como yo desde el encarnamiento de la palabra del otro, que lo convierte en otro yo como él; otro que también puede decir

yo y allí comienza la inquietud, en nuestro caso cuando el otro es el texto. Y es allí en el acto lector, acto de hablas, en el que escucho con atención al otro, me escucho a mí mismo también con sumo cuidado, y hablo. Le escucho, me escucho y hablo, me hablo, le hablo, hablo. Leer así no es una relación de soledad, de uno con uno mismo, sino de uno con alguien, con algo, por alguien, por algo, y conlleva una inquietud, una angustia, una inclinación, una pasión por… Y aquello que se ubica en los puntos suspensivos me permite leer y seguir leyendo.

En ese acto de leer me ocupo también de mí mismo, porque hay algo frente a mí que me limita, que me establece unas condiciones de posibilidad (y de imposibilidad) y que me permiten distanciarme de mí; lo que a su vez hace posible que me escuche, que oiga lo que digo y me digo, que sienta lo dicho, allí en el texto, dicho por mí y con/y en mi propia lengua. Y al mismo tiempo pueda darme cuenta de que algo me está pasando o de que algo me ha pasado al leer así. Me desdoblo, en suma, al leer de esta manera. En este nivel de la lectura se alcanza una faceta de la intimidad, la así llamada intimidad com-partida o momento de la mismidad, siguiendo en este asunto a Pardo[51]. El acto de leer, en cuanto acontecimiento, puede llevarme a sentir y a comprender que he llegado a ser otro; no solo a reconocerme como mí mismo, sino también como un otro para mí mismo. Y esto puede explicarse porque en el acto de la lectura, como en otros tipos de actos, no puedo ser únicamente presente, tener presencia plena, porque en cada momento de mi vida soy lo que soy y también lo que fui y

51 José Luis Pardo: *La intimidad*. Valencia: Pretextos, 2004, pp. 155 y ss.

lo que seré, o mejor, soy no solo lo que vivo o vivencio en el acontecimiento de la lectura, sino lo que recuerdo y lo que imagino que seré. A esto lo podemos denominar con palabras de Pardo, momento de alteridad[52]. Desde luego, el tiempo al que se hace referencia aquí tiene que ver con el tiempo vivido y no con el cronométrico, con la experiencia íntima del tiempo en que vivencio la lectura, con lo que en ella me pasa y que me hace ser otro, al trastocarme, al alterarme, al (trans)formarme. Si el momento de la mismidad se ubicó en una intimidad com-partida, este último tiene su lugar en el interior de una intimidad con-sagrada. Ahora, nos referiremos a otra fase de la lectura como acontecimiento íntimo, en la cual ese sujeto lector que llega a sentirse otro para sí mismo reflexiona sobre ese sí mismo, es el momento denominado de la estupefacción. Este momento final de la intimidad pertenece a la denominada intimidad con-sentida[53].

De acuerdo con nuestra interpretación, el sujeto lector en su lectura inquieta logra construir un espacio-tiempo de intimidad, el cual se despliega en tres momentos, a saber: el del desdoblamiento del sí mismo (la mismidad), el de duplicación del sí mismo en otro (la alteridad) y el de la reflexión del segundo sobre el primero, la estupefacción, o momento de la búsqueda de un sentido a lo ocurrido, o la búsqueda de un sentido de ese *sí mismo como otro*, en el sentido de Ricoeur. Por lo cual, el acto de la lectura inquieta involucra una búsqueda de un *saber de sí.*

52 Ibídem: pp. 164 y ss.

53 Ibídem: pp. 176 y ss.

La lectura y el cuerpo, encarnamiento y *habitus*

Yo-otro, cuerpo-mundo, mi cuerpo y el mundo. Soy en el mundo que somos. Soy cuerpo-mundo desde el otro. La conciencia que tenemos de nuestro cuerpo constituye el esquema corporal, esto es, la posición del cuerpo en relación con su entorno que lo envuelve. La conciencia del cuerpo propio se correlaciona estrechamente con la percepción del otro, por lo que la experiencia del primero con la del segundo forman una totalidad, en términos de Merleau-Ponty, una *gestalt*. La intersubjetividad se da, de acuerdo con este autor, en la percepción del otro, lo que no quiere decir que se trata de la aprehensión de un objeto por un sujeto, sino la aprehensión de un sujeto de la vida del otro sujeto y de su mundo. La relación del cuerpo propio con el del otro se concibe, siguiendo al autor de *Fenomenología de la percepción*, como una suerte de duplicado del primero con respecto al segundo, y como el primero se descentra desde la presencia del otro. El otro cuerpo al darse directamente implica una co-percepción. El otro cuerpo y mi cuerpo se constituyen conjuntamente en un éxtasis original o encarnamiento[54].

El cuerpo propio es un interior inseparable de un exterior, conciencia interior y mundo exterior, un cuerpo-mundo. Al mirar al otro, el sujeto se distancia y se distingue de él, lo ubica entre las cosas del mundo y a la vez como otra conciencia-cuerpo. De allí pues, que si el cuerpo no es objeto sino comportamiento, la percepción que se tiene del otro se entrecruza

54 Véase a Maurice Merleau-Ponty: *Fenomenología de la percepción*. México: FCE, 1957; y *Signos*. Barcelona: Seix Barral, 1964.

más fácilmente con mi conciencia. El cuerpo propio existe porque está volcado en la experiencia del mundo y de los otros. El cuerpo propio se constituye en ese descentramiento, en ese salir de sí, en ese estar en el mundo y con los otros. El cuerpo del otro en tanto que es para mí, es para sí, llegó a él por medio de su participación activa en el mundo; por lo que puede decirse somos cuerpos en relación en la intercorporeidad y en el mundo. El cuerpo propio es cuerpo en relación, en el encuentro con el otro y con el mundo. Ese cuerpo se erige en situación, allí se relaciona, se encuentra con el otro, se distancia de él y se conforma desde el descentramiento y la semejanza con respecto al otro.

En la lectura inquieta(nte) se supone la actividad del sujeto lector que escucha y habla[55] con el texto, el cual le "habla" y le "escucha". El sujeto lector aprehende el texto en una especie de subjetividad coefectuada. El cuerpo propio es el acceso a ese "otro" llamado texto, y este último ofrece un espacio-tiempo para que el primero tome conciencia de sí en un juego dialéctico, en el que el lector es para el otro y también para sí mismo, por el papel de mediador que puede desempeñar el texto. La lectura media entre el yo y el cuerpo del lector como si fuera otro en la constitución de la autoconciencia y el auto-reconocimiento.

Lectura y cuerpo

El cuerpo es vía de acceso al texto y, al mismo tiempo, este último penetra en el cuerpo del sujeto lector, si miramos el

55 En el sentido de Heidegger, esto es, al leer, hablamos; al escuchar, hablamos; al estar en silencio, también hablamos.

texto como si fuera otro. Así, el acontecimiento de la lectura se constituye en una ocasión para que dicho sujeto tome conciencia de su cuerpo. En la lectura inquieta(nte), este sujeto, desde su cuerpo, es vulnerable a la "mirada" del texto como si de otro se tratase, situación que permite una apropiación de su cuerpo por parte del lector, al abrirse a una estimulación profunda por parte del texto como otro. Por tanto, dicho hegelianamente, en esta práctica lectora se produce de alguna manera una especie de reconocimiento mutuo (lector, texto y autor) como paso previo para alcanzar una autoconciencia por parte del sujeto en cuestión. El texto (y en alguna medida el autor) se convierte, como si fuera otro, en un mediador para hacer posible que el sujeto lector sea para sí mismo y no solo para el otro. El texto pasa a ser así una condición de la subjetividad del lector. La lectura inquieta(nte) adquiere un rol importante de mediación entre el sujeto lector y su cuerpo. De esta manera, dicha lectura no es una simple cosa exterior para el lector, sino que involucra un comportamiento, una intencionalidad, un movimiento en dirección hacia el texto y su recibimiento. El individuo pasa de esta forma a convertirse en un sujeto-lector con el texto, como si fuera otro, desde el texto y desde sí y para sí.

La noción de cuerpo propio, en términos de Merleau-Ponty, es fundamental en esta idea de la lectura inquieta(nte) que hemos venido labrando, por cuanto es un tipo o género distinto del ser-en-sí y ser-para-sí, porque, entre otras razones, ayuda a superar la enajenación implicada en la concepción del cuerpo propio, y también del ajeno, como un objeto. El cuerpo propio es cuerpo en el mundo y es cuerpo en relación

con el otro, con los otros cuerpos. El cuerpo propio reafirma la subjetividad y la intersubjetividad[56].

En la lectura inquieta, especialmente referida al texto filosófico, literario y artístico, además del relevante papel que cumple la percepción desde el punto de vista cognitivo, también es primordial la empatía en cuanto relación afectiva, porque en esta lectura, en cuanto actividad intencional, tal empatía-afectividad es la base de la relación lectora como relación deliberada y estética. La relación de empatía-afectividad no excluye las diferencias que puedan generarse entre el lector y el texto, y la reciprocidad que pueda darse no anula las diferencias, porque en la relación yo-otro en la lectura, viendo al texto como si fuera el otro, y con base en el concepto de la carne de Merleau-Ponty, hay reversibilidad y, por consiguiente, intercambiabilidad "... con diferencias porque la relación yo-otro es asimétrica"[57]. Además, "... para concebir adecuadamente la alteridad, es necesario incluir la identidad y la diferencia (…) porque el otro ha de ser otro genuino y, a la vez, un sujeto como yo"[58]. De esta manera, la relación es ambigua, el mundo del texto y el del lector tienen identidades y diferencias. El sujeto lector en su comportamiento, en el sentido de Merleau-Ponty, transparenta un modo de ser en el mundo; este ser se apoya y se impulsa en el cuerpo[59], y

56 Véase a Maurice Merleau-Ponty: *Lo visible y lo invisible.* Barcelona: Seix Barral, 1970.

57 María Carmen López Sáenz: *La fenomenología existencial de M. Merleau-Ponty y la sociología.* [Documento en línea]. P. 227. Disponible en: http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862n50p209.pdf.

58 Ibídem: p. 228.

59 Maurice Merleau-Ponty: *La estructura del comportamiento.* Buenos Aires: Librería Hachette, 1957, pp. 140 y ss.; y *Fenomenología de la percepción*. México: FCE, 1957, pp. 79 y ss.

justamente en él se traduce la ambigüedad, porque no es cosa ni idea, ya que es el medidor de las cosas. Además, el cuerpo es:

> Un ser de dos hojas, sin que sean dos hojas propiamente, sino una reversibilidad exacta: cuerpo sensible, cuerpo sintiente; cuerpo objetivo, cuerpo fenoménico; cuerpo anatómico y cuerpo real, vivo, sinérgico frente a un medio; el cuerpo abstracto del objetivismo y el cuerpo que tiene o que es una conducta[60].

Esta ambigüedad se manifiesta, desde luego, en el sujeto lector como cuerpo, por lo que puede hablarse de un cuerpo habitual y un cuerpo actual de dicho sujeto; esto es, su cuerpo lector es captado, por un lado, como experiencia instantánea, singular, plena y, por el otro, como venido de una habitud o relación de lectura con la obra. A esta ambigüedad se accede desde la experiencia lectora, desde ese vivirla como imperativo. A través del cuerpo penetro-vivo el mundo del lector y el mundo del texto, el cuerpo se convierte en el instrumento y el medio de actuación lectora. La conciencia en el sujeto no es un puro ser para sí o lo meramente constituyente, sino como una conciencia perceptiva, como el sujeto de un comportamiento lector, como ser en el mundo de la lectura, como conciencia en ese mundo, con una intencionalidad práxica y vital. Parafraseando a Merleau Ponty, esta conciencia es ser en la cosa de la lectura inquieta por intermedio del cuerpo[61].

---

60 Isidoro Reguera: Introducción a la filosofía de Maurice Merleau-Ponty, en *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*. Vol. III, Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense, 1982-83, p. 202.

61 Véase a Merleau-Ponty: *Fenomenología de la percepción,* pp. 150-151.

Lectura y encarnamiento

La noción, a primera vista, de la palabra encarnar (del latín *incarnāre*) nos conduce entre otros significados a: la representación de un personaje en una obra de teatro; a un cuchillo que penetra en la carne; a que una fuerte impresión penetre en el cuerpo de uno por la carne; la unión de una cosa con otra, entre otros. También podemos pensar: en acostumbrarse a algo, en tomar forma de cuerpo y, por último, en significados como: aquello que se dice de algo que da la sensación de que se une con otra cosa, y del verbo divino que se hace hombre, según el cristianismo.

Detengámonos un poco en estos dos últimos, comencemos por el último de los señalados. Dice el evangelio: "Y el Verbo se hizo carne…"[62], algo perteneciente al reino de lo divino, de lo infinito, de lo perfecto, de lo no creado, se encarnó en lo finito, lo imperfecto y lo corrompible. Y aquí pudiéramos ver una primera y rudimentaria idea de la reversibilidad[63]. Jesús mostró en la carne cómo es Dios, y se reveló como una persona como cualquier otra y murió por su prójimo[64]. En cuanto a la

62 "… y habitó entre nosotros" (Juan 1:14).

63 Aun cuando el sentido que queremos destacar es el de aquel en que su acción causa la acción de otro y, a su vez, la acción de este último puede generar la re-acción del primero.

64 Aquí hemos evitado adentrarnos en el asunto del dualismo alma-cuerpo, porque hemos preferido ver el asunto de la encarnación desde una perspectiva simbólica, ya que mediante ella es posible el encuentro entre lo posible y lo dado y entre lo profano y lo sagrado. El símbolo posibilita la participación de lo espiritual en su figura corporal. Este simbolismo tiene su expresión en Jesucristo, el Dios encarnado para tener realidad terrena; en su cuerpo se encuentran la carne y la divinidad. El cuerpo del Hijo representa la unión de Dios con el hombre,

primera, referida a aquello o aquel que va unido en su acción con otro algo o alguien, es acción de encarnadura, y tiene que ver con el cultivo de una acción o pasión y con la entrega que le acompaña. Y ahora, sin más preámbulos adentrémonos en el asunto que en este punto nos ocupa.

El cuerpo, al que nos hemos venido refiriendo en líneas anteriores, no es el cuerpo biológico, fisiológico de las ciencias biomédicas, sino el de la experiencia, el que recibe, padece y expresa la vivencia. Cuerpo este viviente, sí, y también actuante, ligado al gesto, a la expresión y a lo simbólico. Este cuerpo "... será pensado como inseparable de la actividad creadora, y la trascendencia como inseparable del movimiento corporal"[65]. De lo que se trata, pues, es de ver, desde la perspectiva de Merleau-Ponty, la mutua implicación de corporeidad y creatividad, de la expresión del sujeto encarnado. A tono con esto último se afirma:

> … nada puede producirse en un pensamiento antes que un reflector se encienda y un telón se levante del lado del ser. La función del que debe estar presente para "recibir el reflejo" está supeditada a esta iluminación. Pero esta iluminación es un proceso de reunión del ser. ¿Quién realizará la reunión? Sucede que el sujeto que está presente frente al ser para "recibir el reflejo", está también del lado del ser para realizar la reunión. Esta ubicuidad es la encarnación misma, la maravilla del cuerpo humano (…) El ser debe primero iluminarse, tomar

imagen y semejanza, sólo que Cristo no es hombre solamente, sino Verbo encarnado. Finalmente, de alguna manera puede verse el cristianismo como una religión del cuerpo, de allí el sentido de la Trinidad que funda la encarnación.

65 Emmanuel Lévinas: *Humanismo del otro hombre.* México: Siglo XXI, 2003, p. 27. Aquí Lévinas se refiere a la filosofía de Merleau-Ponty.

> una significación al referirse a esta reunión, para que el sujeto pueda recibirlo. Pero es el sujeto encarnado el que, reuniendo al ser, va a levantar el telón. El espectador es actor. La visión no se reduce a la recepción del espectáculo; simultáneamente, opera en el seno del espectáculo que recibe[66].

El sujeto encarnado es gestualidad corpórea, de tal suerte que todo uso humano del cuerpo es, en cuanto expresión primordial, manifestación de esta gestualidad. Por tanto:

> El cuerpo es instituyente desde el momento en que el sujeto encarnado en él crea un estilo inimitable, una firma (*signatura*) personal. Al revalorizar el cuerpo humano, debería comprenderse que todo sujeto humano es un poder de expresión primordial cuya epifanía es el rostro[67].

El sujeto lector inquieto es un sujeto encarnado, por cuanto en el acontecimiento de la lectura, del cual forma parte como manifestación de la gestualidad corpórea, pudiera decirse, con Merleau-Ponty:

> Nos vemos, pues, conducidos a reconocer una significación gesticulante o existencial de la palabra (…) El lenguaje tiene,

66 Ibídem: p. 28

67 Bernard Andrieu: Le langage entre chair (Leib) et corps (Körper), en François Heidsieck (dir.), Merleau-Ponty: *Le Philosophe et son Langage*, Group de Recherches sur la Philosophie et le Langage, Grenoble, 1993, pp. 39 y ss. Citado por Bernhard Waldenfels, prólogo del libro de Xavier Escribano: *Sujeto encarnado y expresión creadora. Aproximación al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty.* Cabrils: Prohom Edicions, 2004.

> desde luego, un interior, pero este interior no es un pensamiento cerrado sobre sí y consciente de sí. ¿Qué expresa, pues, el lenguaje, sino expresa pensamientos? Ofrece o más bien *es* la toma de posición del sujeto en el mundo de sus significaciones. El término "mundo" no es aquí una simple manera de hablar: quiere decir que la vida "mental" o "cultural" pide en préstamo a la vida natural sus estructuras, y el sujeto pensante debe estar fundado sobre el sujeto encarnado[68].

En el encarnamiento de este sujeto lector está presente esa constante de la filosofía de Merleau-Ponty: *rapprendre à voir le monde*, que es un aprender a ver de nuevo el mundo, el cuerpo propio, y el cual solo se realiza completamente en el "hacer ver" al otro. Ese sujeto en el encuentro con el texto, filosófico, literario y artístico, con él y por medio de él, se in-corpora al espectáculo del cual formaba parte sin saberlo, ni verlo. Así:

> El primer diálogo silencioso de la percepción (…) que se prosigue en el diálogo lingüístico intersubjetivo y que trasciende sus condiciones de espacio y de tiempo gracias a la encarnación del sentido en el organismo de palabras de un texto o en la manera transfigurada por el sentido de una obra de arte[69].

El encarnamiento es quiasmo (del griego χιασμός), cruce de elementos, secuencias, entrecruzamiento de cuerpo X mundo. Esta disposición posibilita la carne (*chair*), por cuanto el

68 Maurice Merleau-Ponty: *Fenomenología de la percepción*, pp. 12-213.

69 Bernhard Waldenfels, prólogo del libro de Xavier Escribano: *Sujeto encarnado y expresión creadora...,* p. 8.

mundo y el cuerpo no se excluyen, se entrecruzan[70]. El cuerpo es cuerpo-carne, el mundo es ser carnal. La carne es cultivada desde el interior y es sentida y sensible al mismo tiempo. Estamos hablando de una ontología de la reversibilidad, del entrecruzamiento, de lo secante, punto de interconexión entre lo vidente y lo visible, entre el por-venir, el hoy (y lo que fui), anverso y reverso, (te)toco-(me)tocas-tocando(nos). Merleau-Ponty literalmente lo plantea así:

> Es preciso que entre la exploración y lo que me descubrirá, entre mis movimientos y lo que toco, exista alguna relación de principio, algún parentesco, según los cuales no son solo como los pseudópodos de la amiba, vagas y efímeras, sino la iniciación y la abertura a un mundo táctil. Y eso solo es posible si mi mano, al mismo tiempo que sentida por dentro, es accesible por fuera, tangible a su vez para mi otra mano, por ejemplo; si se coloca entre las cosas que toca; si, en cierto sentido, se convierte en una de ellas; si se abre a un ser tangible del que forma parte[71].

Ahora bien, el sujeto lector inquieto es carne. Su ontología es carnal en cuanto ser encarnado. El *ex-stasis* de este ser consiste en un salir-se de sí percibiendo un mundo del texto porque está encarnado, se incorpora a él sin salir de él y, sin perderse en su mundo lector, se integra a él, se deja absorber en juego de acción-pasión pasiva. Él se encuentra en algún lugar con ese mundo del texto, y en el acontecimiento de

70 Véase a Vanessa Larios: Carne: Quiasmo cuerpo-mundo, revista *A Parte Rei*, Nº 42, 2005. Disponible en: http://serbal.pntic.mec.es/AparteRei/

71 Maurice Merleau-Ponty: *Lo visible y lo invisible.* 1970, p. 166.

la lectura se constituye una textura común. Si comprende el texto es porque se me ha hecho parte de él. Concebir la lectura inquieta(nte) como carne es imaginarla como originaria confusión entre: lo sensible y lo inteligible, la materia y el espíritu, la objetividad y la subjetividad, y como zona de entrecruzamientos y contactos. El sujeto lector inquieto percibe y se descubre percibido. Y así, este sujeto, abarca/atrapa el mundo del texto con su sensibilidad y con su corporalidad, antes que con su pensamiento. El leer, para él, no es un acceso exterior al texto, sino una forma de introducirse en él. Así, al abrir-se a la lectura hay dos "páginas" que se intercalan: la del cuerpo y la del texto, dos mundos que se entrecruzan, que se hacen quiasmo: el del texto y el del lector. Al leer así, el lector "toca" las páginas del libro y al "tocarlas", le "tocan"[72]. Por cuanto, es: "Mi cuerpo modelo de las cosas y las cosas modelo de mi cuerpo"[73].

En la lectura inquieta(nte) se juega a la percepción y a la imaginación. En cuanto a la primera, el dispositivo lector se vierte en la intersubjetividad, la cual puede ser traducida como intercorporeidad para destacar su carácter eminentemente participativo; cabe señalar que ella también proviene del esquema corporal[74]. La segunda proviene de lo individual

72 Aquí, como se habrá podido ver, me he apoyado, como en otras partes del estudio, en las tesis de Merleau Ponty y, en estas últimas líneas, en algunas ideas de Vanessa Larios, en su *ob. cit.*

73 Vanessa Larios: Carne: Quiasmo cuerpo-mundo, revista *A Parte Rei*, p. 164.

74 El esquema corporal, en Merleau-Ponty, es experiencia propioceptiva, cenestésica, cinestésica, sinestésica, entre otras, que cada ser erige con base en el cuerpo propio y en la relación cuerpo-mundo. Véase a Maurice Merleau-Ponty: *Fenomenología de la percepción*; y a María Carmen López Saenz: Imaginación carnal, en M. Merleau-Ponty: *Revista de Filosofía*. Vol. 28, Nº 1, 2003, pp. 157-169.

subjetivo, es decir, nutre a la percepción de acuerdo con un esquema corporal que le da un sello propio o estilo, el cual es el producto de una relación dialéctica entre lo universal y lo particular (intersubjetividad y subjetividad).

El esquema corporal provee unidad a la experiencia del cuerpo propio y a la intencionalidad. Este esquema corporal, de acuerdo con Merleau-Ponty, es postura orientada hacia y por una determinada tarea actual o posible de realizar. Y confiere unidad a los horizontes potenciales y retencionales, nutridos de imágenes, del movimiento actual y del presente vivido. El esquema en cuanto columna fundante del cuerpo vivido, cuerpo ligado inseparablemente al mundo y al otro, es condición de una situación y elemento mediador entre lo interno/externo[75].

El cuerpo vivido de un lector inquieto es un saber(se) de un estilo o una actitud localizada en una situación o espacio lector, y en el que se despliega una dialéctica entre hábitos lectores adquiridos y rehabituaciones, entre lo que se tiene o trae y lo que se (re)crea y espera. Por consiguiente, puede hablarse de un estilo corporal lector como expresión de un esquema del cuerpo propio, abierto a una intercorporeidad dialógica entre el lector-texto-autor.

El cuerpo encarnado del lector inquieto es un "yo puedo" en tanto intencionalidad operante, un sistema de potencialidades en estrecha relación con el conjunto de significaciones vividas. El cuerpo de este lector es el centro de la acción lectora real, potencial y virtual, juego de la imaginación, en dirección hacia sí mismo, hacia fuera y hacia el otro. En la

75 Véase a Merleau-Ponty: *Fenomenología de la percepción,* pp. 116 y ss.

lectura inquieta(nte), percepción e imaginación se interrelacionan, por cuanto "... lo imaginario es el *non sens* que se desliza interactuando con la percepción y amplía lo visible (…) Percepción e imaginación son momentos necesarios de la génesis del sentido, grados de realidad o caminos hacia una verdad en curso"[76]. En la lectura inquieta(nte) hay una conjugación de lo perceptivo con lo imaginativo, y en ella se tiene un carácter cognoscitivo, afectivo y también motriz, por el basamento atencional, motivacional y sentimental del lector.

De acuerdo con esto último, puede afirmarse que la lectura inquieta(nte) no es pura racionalidad e intelección, sino también percepción, imaginación y emoción, en tanto lectura encarnada. Esta lectura se despliega en un ahora fenomenológico, con lo que la precede y lo que la excede o proyecta. La razón encarnada da a dicha lectura un substrato teórico práctico que se sustenta en la sensibilidad, las emociones, los afectos y los sentimientos. El lector encarnado tiene un mundo real e imaginario y es un mundo abierto a mundos posibles. El lector inquieto es cuerpo vivido, ser encarnado, sumergido en esa reversibilidad-ambigüedad de la carne (*chair*) de lo real y lo imaginario, lo visible y lo invisible. De ahí que pueda afirmarse que en el accionar lector:

> Lo imaginario invisible se nos revela gracias a nuestra capacidad de vivir en lo simbólico, de irrealizarnos sin tener que negar nuestra inherencia como seres corporales, sino dándole expresión y comunicándola. Del mismo modo que lo invisible no

76 María Carmen López Saenz: Imaginación carnal, en M. Merleau-Ponty: *Revista de Filosofía*. Vol. 28, Nº 1, 2003, p. 163.

es negación de lo visible, sino su otro lado, lo imaginario no es no-ser, sino un componente del mundo en busca de sentido[77].

Lectura inquieta(*nte*), (*auto*)*biografía y encarnamiento: Nietzsche. Ecce homo* (aquí tienes al hombre) es, ya se sabe bien, un ejercicio autobiográfico de Nietzsche en el que presenta en parte su *bildung*[78], en el que destaca la especificidad de la misma, esto es, la explicación de "cómo llega a ser lo que se es", según el *dictum* de Píndaro. *Ecce homo* puede también ser visto como el encarnamiento de un filósofo singular en Nietzsche o el encarnamiento de Nietzsche en un individuo alemán de la segunda mitad del siglo XIX. Y esto último puede justificarse, entre otras razones, si tenemos presente que buena parte de la obra de este filósofo es expresión de sus vivencias más profundas, y de allí que su filosofía no es una elaboración sistemática que deja a un lado sus experiencias y circunstancias en función de un saber objetivo y trascendental, sino que en sus textos uno encuentra la apuesta a un lenguaje poético y metafórico como mejor expresión del pensamiento[79]. Por tanto, puede afirmarse que Nietzsche calzaría perfectamente en lo

77 Ibídem: p. 166.

78 "La *bildung* es de un ser vivo, un humano. Un individuo que al comienzo no habla, no tiene palabra, un sin persona que llega a hablar, que llega a ser una persona, de una manera que tiene con mucho su propio sello, su propia identidad." Gregorio Valera-Villegas: La narración/formación del extraño: lectura/escritura de una *bildung* fronteriza, en *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. Vol. 9, Nº 2, 2005, pp. 299-300.

79 Para Nietzsche, la metáfora es mejor que el concepto para captar lo real, porque ella no presenta significados sino que los sugiere y se abre al lector o escucha para que él complete el significado a partir de su propia experiencia del mundo. En sus textos él no argumenta ni demuestra, sino que mediante la metáfora, el aforismo, sugiere.

que hemos venido denominando un lector inquieto, un escritor inquieto y también un filósofo en el que se ha producido un encarnamiento, por lo que, en esa misma medida, no ha cesado, como él mismo lo diría: de "dar testimonio de sí"[80].

Además, puede agregarse que si conocer, para Nietzsche, es interpretar, desplegar la lectura inquieta(nte) es la realización de una interpretación, una valorización del texto según la manera de cómo afecta al lector; porque la lectura de una obra filosófica, artística y literaria es susceptible de muchas interpretaciones y sentidos. Leer de esta manera es interpretar, valga decir, subjetivizar. El lector inquieto es un intérprete que da su versión de lo escrito, pintado o esculpido, consciente de que su interpretación contiene su mirada personal.

El ejercicio autobiográfico que realiza Nietzsche no es el de un yo anímico, espiritual, de un proceso de desarrollo de una inmutable y monolítica identidad, sino la de un cuerpo viviente. "Por eso, más que recordar los hechos acaecidos a lo largo de un proceso al que el resultado final conferiría un sentido, la autobiografía nietzscheana consiste en recrear la vida de un cuerpo"[81]. Al narrarla, ella, le justifica. La lectura inquieta(nte) se encarna en el autor de *Ecce homo* de una manera muy particular[82], particularísima más bien. Diríamos que no es la relación que entabla el erudito sino la que establece un intérprete, un músico pongamos por caso. Escuchémoslo un poco:

---

80 Friedrich Nietzsche: *Ecce homo. Cómo se llega a ser lo que se es.* Madrid: Edimat, 1999, p. 33.

81 Enrique López Castellón: La autobiografía como nueva forma de filosofar. Estudio preliminar, en Friedrich Nietzsche: *Ecce homo…*, p. 29.

82 Mención aparte cabe hacer del lenguaje de autosuficiencia, ditirámbico y soberbio que usa Nietzsche a lo largo de su obra.

> En mi caso, cualquier tipo de *lectura* constituye para mí una diversión, y, en consecuencia, colabora en liberarme de mí mismo, al permitirme salir a pasear por ciencias y almas que me son ajenas, cosa que ya no me tomo en serio. La lectura me recrea precisamente de mi seriedad. En mis períodos de intenso trabajo, no se verá ni un solo libro a mi alrededor; me cuido mucho de que nadie hable y ni siquiera piense cerca de mí. Esto es, realmente, lo que significa leer[83].

Puede interpretarse el "cuidado" o "temor" que tiene como lector de ser tocado profundamente por la lectura, atributo que reconoce en ese cuidarse, en eso que él llama emparedarse por dentro para que no penetre su influencia, para evitar el embarazo intelectual. Por lo que en una traducción inversa a lo que afirma, diríamos que la lectura puede propiciar que un pensamiento penetre en el cuerpo de uno. De cualquier manera, posiblemente, él se está refiriendo a la lectura de ciertos libros que considera negativos o perjudiciales para su trabajo intelectual. De allí, podemos traer a colación esta cita:

> El que no lea a Pascal, aunque le *quiera* por ser la víctima más instructiva del cristianismo que le fue asesinando poco a poco, primero corporalmente y luego psicológicamente (…) el que tenga en mi espíritu, y quién sabe si también en mi cuerpo, algo de la insolencia de Montaigne; el que mi gusto artístico defienda con ira los nombres de Molière, Corneille y Racine contra un genio salvaje como Shakespeare, no impide

83 Ibídem: pp. 61-62.

en modo alguno que me rodee también de autores franceses muy recientes[84].

Incluso esta forma de concebir la lectura como aquello que puede llegar a tocar profundamente al lector y a inquietarlo, podemos verla en este escrito en el que narra su encuentro con la obra de Schopenhauer, *El mundo como voluntad y representación*, leamos:

> Encontré un día este libro en el Antiquariat del viejo Rohn. Ignorándolo todo sobre él lo tomé en mis manos y comencé a hojearlo. No sé qué especie de demonio me susurró al oído: "Llévate este libro a casa" (…) Una vez en casa me acomodé con el tesoro recién adquirido en el ángulo del sofá y dejé que aquel genio enérgico y severo comenzase a ejercer su efecto sobre mí. Ahí, en cada línea, clamaba la renuncia, la negación; allí veía yo un espejo en el que, con terrible magnificencia, contemplaba a la vez el mundo, la vida y mi propia intimidad. Desde aquellas páginas me miraba el ojo solar del arte, con su completo desinterés; allí veía yo la enfermedad y la salud, el exilio y el refugio, el infierno y el paraíso. Me asaltó un violento deseo de conocerme, de socavarme a mí mismo[85].

El rechazo de Nietzsche a la lectura, específicamente a la erudita, tiene que ver con su concepción del educador, la cual es contraria al educador erudito que educa sus discípulos o

84 Ibídem: p. 63.

85 Citado por Luis Fernando Moreno Claros: Prólogo, en Friedrich Nietzsche: *Schopenhauer como educador.* Madrid: Valdemar, 1999, pp. 10-11.

quienes le siguen para que lleguen a ser semejantes a él. Por el contrario, lo concibe como aquel que forma a su discípulo "para que llegue a ser lo que es", según la máxima pindárica, para que se conozca y siga los pasos de su naturaleza incluso si esta lo inclina a prescindir de toda vida erudita y deshacerse de los libros"[86]. Al decir Nietzsche que durante su trabajo intelectual y creativo prescinde de todo libro, de toda lectura, podemos interpretarlo como una forma de afirmar que durante ese tiempo se está atreviendo a pensar por sí mismo, optando por lo pensado y lo sentido, y no solo por lo que ha recibido. Y luego agrega con un tono que podemos traducir como el de un lector inquieto y apasionado:

> Cuando ojeo mi *Zaratustra,* me pongo luego a dar vueltas por mi habitación durante media hora, sin poder dominar una incontrolable crisis de sollozos. No conozco una lectura que desgarre más el corazón que la de Shakespeare; ¡cuánto debió sufrir este hombre para sentir así la necesidad de convertirse en payaso! ¿*Entendemos Hamlet*? Lo que nos vuelve locos no es dudar, sino estar convencidos de algo; pero para experimentar esto hay que ser profundo, abismal, filósofo.

Aunque en Nietzsche, conviene decirlo, hay un gran énfasis en la lectura del mundo, lectura de la vida, lectura de su vida, lectura mundo, filosofía y vida. Asunto este que no contradice su práctica lectora inquieta del texto escrito, porque su gran repulsa es por el lector-escritor erudito, que hace de la lectura

86 Ibídem: p. 26.

su gran reactivo, desplazando con ello a su propio pensamiento. Leamos lo que dice al respecto:

> El erudito que en realidad ya no hace otra cosa más que "revolver" libros (…) termina perdiendo totalmente la capacidad de pensar por sí mismo. Si no revuelve libros, no piensa (…) El erudito emplea toda su fuerza en aceptar y rechazar, en criticar cosas ya pensadas, ya que él no piensa[87].

Su rechazo, por ende, es por un tipo de lectura, la erudita, repetitiva y acrítica, que no permite o dificulta un pensar propio. De esta manera, el texto escrito se convierte en una barrera antes que un elemento constitutivo del pensar, porque "para alcanzar el conocimiento hay que ir tropezando con palabras que se han vuelto duras y eternas como piedras y es más fácil romperse una pierna al tropezar con ellas que destruir una de esas palabras"[88].

Ahora preguntemos *cómo llega a ser el que se es* un lector inquieto, y aquí una vez más este imperativo nos conduce a asumir el recurso de la (auto)biografía, pero no, o no solo, para buscar su yo en el pasado, sino más bien en una dinámica, soy, fui, seré. La memoria le asalta para sacarlo fuera de sí, para lanzarlo hacia delante. Así, en el caso de Nietzsche "… la autobiografía (…) consiste en recrear la vida de un cuerpo"[89]. En el caso que nos ocupa se trata justamente de ver cómo se produce el encarnamiento de la lectura, interpretar ese *llegar*

87 Ibídem: p. 71.

88 Friedrich Nietzsche: *Aurora.* Buenos Aires: Ediciones del Mediodía, 1967, p. 41.

89 Enrique López Castellón: Ob. cit., p. 29.

a ser el que se es. De tal manera que el lector inquieto al narrar su vida, sea ella quien lo justifique.

Tal encarnamiento de la lectura pasa por su refiguración como infancia, como recreación y acontecimiento. Así, el sujeto lector encarnado padece una (trans)formación *poiética* de su subjetividad. Por ello, para tratar de mostrar la misma, recurriremos a una interpretación de *Las tres metamorfosis* del Zaratustra de Nietzsche, en el que aparecen de forma sucesiva las figuras del camello, del león y del niño.

> Os indico las tres transformaciones del espíritu: la del espíritu en camello, la del camello en león y la del león en niño. Muchas cosas pesadas hay para el espíritu fuerte, sufrido y reverente; apetece su fuerza lo pesado, lo más pesado. ¿Qué es pesado?, pregunta el espíritu sufrido, y se arrodilla cual el camello, ansioso de llevar pesada carga (…) Con todo carga el espíritu sufrido; como el camello cargado se interna en el desierto, se interna él en su desierto. Mas en pleno desierto tiene lugar la segunda metamorfosis: la del espíritu en león ansioso de conquistar libertad y mandar en su propio desierto (…) Hermanos, ¿para qué es menester el león en el espíritu? ¿Por qué no basta la bestia sufrida que se resigna, sumisa y reverente? Establecer valores nuevos –he aquí algo que ni aún el león es capaz de hacer; pero conquistar libertad para nueva obra– esto sí que puede hacer (…) Mas decid, hermanos, ¿de qué empresa superior a las fuerzas del león será capaz el niño? ¿Por qué tiene que transformarse en niño el león rapaz? Es el niño inocencia y olvido, un nuevo comienzo, un juego, una rueda que echa a girar espontáneamente, un movimiento

> inicial, un santo decir ¡sí! (…) Os he indicado las tres metamorfosis del espíritu: la del espíritu en camello, la del camello en león y la del león en niño[90].

La figura del niño es la cima más alta que alcanza el sujeto lector en su encarnación, el niño es fecundidad, porque, entre otras cosas, no es fabricado sino sujeto que nace en tanto *poiesis*. El sujeto lector encarnado ha sufrido unas metamorfosis de su espíritu e inicia un nuevo comienzo. En él se ha producido, a través de un proceso de lectura inquieta(nte) de recibimiento-padecimiento, el camello, (auto)crítico liberador, el león, fecundo y nuevo inicio, el niño. Este último viene de un proceso crítico que posibilita la (auto)*poiesis,* la cual hasta cierto punto se desprende de las dos anteriores, aunque tiene elementos propiciadores propios. De acuerdo con nuestra perspectiva, la (auto)creación o (auto)encarnación tiene que ver en cierta medida con las dos metamorfosis anteriores, los cuales de alguna manera contribuyen a la fecundidad del niño. Al alcanzar la figura del niño, la lectura inquieta(nte) se encarna, el sujeto lector es capaz de pensar por sí mismo, optando por lo pensado y lo sentido, y no solo por lo recibido y criticado, es el haberse niño. Nietzsche ha llegado a ser lector inquieto cuando pregona en su *Zaratustra:*

> De todo lo escrito, solo aprecio lo que uno ha escrito con su sangre. Escribe con sangre y sabrás que la sangre es espíritu. Harto difícil es entender la sangre ajena; odio a los que matan

90 Friedrich Nietzsche: *Así hablaba Zaratustra. Un libro para todos y para nadie*. Barcelona: Edicomunicación, 1999, pp. 38-39.

> el tiempo leyendo. Quien conoce al lector ya no hace más nada por él. Cuando haya transcurrido un siglo más de lectores, el espíritu mismo empezará a heder. El que todo el mundo tenga una oportunidad de aprender a leer, arruina a la larga no solo las plumas, el espíritu mismo empezará a heder...[91].

Son estos últimos, lectores que a lo sumo alcanza la figura del camello, los lectores-escritores eruditos. La del niño es alcanzada por aquellos, sujetos lectores encarnados, capaces de escribir con sangre, capaces de pensar (leer-escribir) por sí mismos.

Lectura y habitus[92]

Habitus viene, como palabra latina, de la traducción del concepto aristotélico *hexis.* Así, el *habitus* tiene un significado que queremos destacar, por cuanto refiere a un punto medio entre el acto y la potencia. El *habitus* pasa de lo genérico a lo concreto como capacidad concreta de realizar actos; y fenomenológicamente hablando, presenta el paso entre lo exterior y lo interior, por lo cual "explicaría la interiorización de lo

91 Friedrich Nietzsche: *Así hablaba Zaratustra…*, p. 51.

92 *Habitus* y no hábito por cuanto este último refiere a una *manera de* (o modo con que se realiza algo, o refiere también a habilidad y destreza) obrar, percibir, adquirir y con cierta estabilidad. Aun cuando tengan algunas resonancias comunes, como cuando se dice "... tengo el hábito de… 1º designo un carácter de la historia de mis actos: he 'aprendido'; 2º aparezco ante mí mismo afectado por dicha historia: he 'contraído' el hábito; 3º significo el valor de uso del aprendido y contraído: yo 'sé', yo 'puedo'." Paul Ricoeur: *Lo voluntario y lo involuntario II. Poder, necesidad y consentimiento.* Buenos Aires: Editorial Docencia, 1988, p. 307. Aquí lo que queremos destacar es que en el *habitus*, a diferencia del hábito, hay una intencionalidad y está abierto a la experiencia de lo nuevo.

externo, ligando así la historia pasada a las actualizaciones presentes"[93]. El énfasis que queremos dar a la relación lectura *habitus* está dirigido a mirarlo como acción individual, esto es, como aquellos esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción in-corporadas en el sujeto lector, los cuales, sin duda, guardan estrecha relación con el contexto histórico-socio-cultural de existencia de dicho sujeto.

El *habitus* adquiere con Bourdieu un nivel de formulación y sistematización teórico social de primera línea, de hecho, constituye uno de sus conceptos básicos; sin embargo, nos proponemos una adaptación-re-creación semántico-operativa del concepto que nos ayude a comprender mejor y a expresar la relación lectura y *habitus* y la lectura inquieta(nte) como lectura-*habitus*; por lo tanto, de lo que se trata es de pasar de un nivel de análisis sociológico a uno fenomenológico. Para Bourdieu *habitus* es:

> Un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir[94].

---

93 Enrique Martín Criado: Habitus, en Reyes Román (dir.): *Diccionario crítico de Ciencias Sociales.* Disponible en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm

94 Pierre Bourdieu: *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris: Droz, Genève, 1972, p. 178. Citado por Enrique Martín Criado: Ob. cit.

Ahora bien, la lectura inquieta(nte) vista como *habitus* implica un hacer-se del sujeto lector, una in-corporación, *habitus* lector hecho cuerpo. Y este es justamente parte del sentido que queremos darle a *habitus,* es decir, saber y saber de sí hecho cuerpo, adherido a sus esquemas más profundos, hechos dispositivos prerreflexivos, con los que el sujeto lector inquieto guía buena parte de su práctica lectora. Aquí las palabras esquema y disposición-dispositivo refieren a una manera de conocer, a una manera de ser y a una inclinación en cuanto a la práctica lectora. Así concebido el *habitus* lector implica un carácter multidimensional y complejo porque es "a la vez *eidos* (sistema, esquemas lógicos o estructuras cognitivas), *ethos* (disposiciones morales), *hexis* (registro de posturas y gestos) y *sthesis* (gusto, disposición estética)"[95]. El *habitus* lector integra en conjunto niveles cognitivos, éticos, estéticos y prácticos, superando con ello dicotomías como mente-cuerpo[96].

La lectura inquieta(nte) como *habitus* es experiencia abierta e inconclusa en una continua confrontación, reacomodo y cambio, producto de las nuevas experiencias lectoras vividas por el sujeto lector inquieto. Este *habitus* no es, con mucho, fijo, aunque tienda a durar. El *habitus* del lector inquieto se in-corpora, se interioriza de acuerdo con unas determinadas condiciones que coadyuvan a hacer posible dicha in-corporación. El *habitus* lector inquieto se adquiere y se encarna de

95 Marta Rizo: Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el *habitus* y las representaciones sociales; en *Bifurcaciones. Revista de Estudios Culturales Urbanos.* 6, 2006, p. 2. Disponible en: http://www.bifurcaciones.cl

96 Véase a Pierre Bourdieu: *El sentido práctico.* Madrid: Taurus, 1980.

manera perdurable en forma de disposiciones que tienden a la permanencia, y está ligado a la historia individual del sujeto lector[97].

El *habitus* lector inquieto no es identificable con el *habitus* lector del mundo; este último es más rico y complejo que el primero, pero ambos tienen sus semejanzas, ambos pueden ser desplegados con todo el cuerpo y, por ende, en ambos se da la in-corporación. Y en ambos los sujetos producen sus prácticas en la angustia de lo temporal y, en mayor o menor medida, tienen que actuar en el aquí y el ahora. Este *habitus* no debe entenderse como el producto racional de seguir unas reglas preestablecidas (que sonaría más a hábito), sino como una práctica generadora, creativa, capaz de propiciar acciones y respuestas adecuadas a la urgencia de la situación lectora.

Desde otra mirada, complementaria con la anterior, el *habitus* de la lectura inquieta(nte) es un hacer-se y una hechura particular de un sujeto lector; por lo que el *habitus* es un modo de leer, o mejor, un estatuto o una especie de hacer-se y de ser-se el sujeto lector. Fenomenológicamente hablando, el *habitus* es un haber-se la lectura. "Se ha de un modo"[98]. Este modo y

---

97 Es oportuno responder aquí a la pregunta, ¿por qué no usamos la palabra hábito? Al respecto baste citar la respuesta que dio Bourdieu a una pregunta similar "… el hábito se considera en forma espontánea como algo repetitivo, mecánico, automático, más reproductivo que productivo. Y yo quería hacer hincapié en que el *habitus* es algo poderosamente generador". Pierre Bordieu: *Sociología y cultura*. México: Grijalbo, 1990, p. 156.

98 En términos de Alejandro Moreno Olmedo: *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo*. Valencia: CIP, 1993, p. 46. La noción de *habitus* de Moreno Olmedo se refiere a su definición de episteme. Nosotros aquí lo hemos seguido parcialmente debido a las resonancias que tiene tal definición en el asunto que nos ocupa.

haber-se mantienen una implicación material de inseparable distinción. Ambos se relacionan profundamente con el ser, el padecer, el hacer y estar en el ahora de la lectura inquieta(nte).

De seguidas presentaremos una suerte de extraña metáfora del *habitus* del lector inquieto, por cuanto haremos una aplicación de él a un concepto que no tiene directamente que ver con él, sin embargo, creemos que en alguna medida sirve para ilustrarnos y para ayudarnos a comprenderlo mejor. Se trata del *habitus* de un vago; para ello tomaremos como pretexto del relato *El último* del escritor argentino Haroldo Conti. Veamos que nos dice:

> Un buen día me hice un vago. Así como lo oyen. No sé cuándo empezó, pero aquí me tienen, tumbado a un costado del camino esperando que pase un camión y me lleve a cualquier parte. Ustedes deben haber visto a un tipo de esos desde la ventanilla de un ómnibus o del tren. Pues yo soy uno de esos exactamente y puedo asegurarles que me siento muy a gusto…[99].

La pregunta que pudiera guiar la metáfora es: ¿cómo se llega a un *habitus?* O ¿cómo se alcanza? Porque si miramos el *habitus* como acción individual o como esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción in-corporadas en el sujeto, estas, sin duda, guardan estrecha relación con el contexto histórico-socio-cultural de existencia de dicho sujeto. Pero sigamos escuchando el relato:

99 Haroldo Conti: El último, en *Con otra gente*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992, p. 105.

… Yo en cambio pateaba alegremente la calle primero vendiendo seguros de La Agrícola y después caminos, esteras y carpetas de formio, coco y sisal (…) Por esos días, y esta es otra señal, quebró el tipo de las esteras y quedé en la calle, lo cual es un decir porque nunca había salido de ella. Las cosas iban tan mal entonces que en lugar de amargarme más bien me alegré. Sea lo que fuere que me reservara la vida nunca iba a ser peor de lo que había sido hasta entonces. Cuando uno siente deseos de darse la cabeza contra la pared, ese es el momento preciso para las grandes cosas, porque uno en realidad está tan limpio y vacío como si acabara de nacer…[100]

… Día vendrá… ¿pero para qué hablar del día que vendrá? Es el estilo que me contagió el tipo. Lo arreglaba todo con el día que vendrá…[101].

… Al principio después que me largué solo, si alguna vez me sentía descorazonado pensaba en Requena y las cosas volvían a sonreír. Yo sé que debe estar en alguna parte sobre esta misma tierra hablando sobre el futuro y el día que vendrá…[102].

El *habitus* implica un hacer-se de un sujeto, una in-corporación, un hacer-se cuerpo, un saber-se, pegado a sus esquemas más profundos, hechos dispositivos prerreflexivos, con los que ese sujeto orienta gran parte de su vida. Sigamos con el relato en la búsqueda de la "imagen gráfica" que seguramente nos está ofreciendo el ejercicio metafórico que estamos (re) haciendo:

100 Ibídem: pp. 107-110.

101 Ibídem: p. 111.

102 Ibídem: p. 115.

> Había llegado mi momento. Con la poca plata que pude arañar en los bolsillos, me compré una bicicleta de paseo. Ustedes se preguntarán qué tiene que ver en esto una bicicleta. Si quería largarme, todo lo que debía hacer era tomar el primer camino que se me pusiera por delante. Tienen razón. Sin embargo, todavía estaba lleno de dudas y vacilaciones, es decir, en el fondo aún tomaba en cuenta la bosta…[103].

El *habitus* se in-corpora, se encarna y está ligado a la historia individual del sujeto. El vago fue llegando a ser, fue haciendose en su vivir-se. Continuemos escuchándole:

> … Tengo en un gran concepto a los andarines, exploradores, raidistas y demás gentes por el estilo, pero un vago es otra cosa. No establezco comparaciones. Son algo distinto simplemente. Desde fuera parece todo lo contrario. Por eso comencé yo en esa forma, porque veía las cosas desde afuera (…) Por un tiempo me encontré a gusto con aquella vida (…) Allá iba yo silbando y pedaleando, y el mundo tiraba de mí alegremente. Hasta que un día la verdad me golpeó la cabeza, así de rápido y de simple. Y fue el día que vi un verdadero vago tumbado al costado del camino. Estaba echado así como yo en este momento y aunque seguramente era la única persona que veía en mucho tiempo no se le movió un pelo cuando pasé junto a él arrastrando una nube de polvo. Sin embargo, me bastó mirarle a los ojos y comprendí en el acto. Yo iba de un punto a otro, él sencillamente estaba tumbado en el centro del mundo (…) Vendí la bicicleta en el primer pueblo que me salió al paso y volví

103 Ibídem: pp. 116-117.

> al camino nada más que con lo que tenía puesto. Desde ahí arranca mi verdadera historia porque en cierta forma acababa de nacer (…) Veo una nube de polvo en la punta del camino. Debe ser el camión. Solamente les digo esto. No tengo nada, de manera que tampoco tengo de qué preocuparme, lo poco que recuerdo, en los términos de ustedes, lo recuerdo como si fuera otro y si miro para adelante, pues sencillamente no espero nada, lo cual es la mejor manera de estar preparado para lo que sea. Debiera explicar lo que entiendo por estar preparado porque es un término más bien de ustedes, pero no vale la pena y además el camión está cerca…[104].

El juego metafórico al *habitus* se cierra en la idea de ese hacer-se del vago, y en su hechura particular de ese hacer-se y de ser-se de este sujeto.

La lectura como conversión de sí: Nietzsche y Sábato

Muchas veces cuando imaginamos a un lector (y escritor) como Jorge Luis Borges, nos lo representamos como un individuo extraordinario, casi mítico. Incluso nuestra fantasía puede llegar a imaginar su terrible ceguera padecida en la parte final de su trayecto vital, como una "natural" consecuencia de su *habitus* lector (y escritor). Podemos retrotraer la mirada hacia un ser humano, a un ser de carne y hueso, al decir de Unamuno, hijo de vecino, como cualesquiera de nosotros, sempiterno caminante por las calles y avenidas de su Buenos Aires, sin que ello signifique menospreciar su extraordinario

104 Ibídem: p. 111.

talento, que llegó a *ser lo que se es*, que llegó a convertirse en un gran lector, practicante, de acuerdo con nuestro estudio, de una lectura inquieta(nte), con un *habitus* de lector inquieto in-corporado a su sí mismo. Lector-*habitus,* porteño convertido en sujeto lector inquieto, o como lo describiera Williamson: "… manso bibliófilo distraído que vivía ensimismado, casi fuera del tiempo, encerrado en la *biblioteca total*"[105]. En este punto se trata justamente de mostrar cómo un ser humano llega a convertirse en un sujeto lector inquieto, cómo es esa metamorfosis, sin que para nada tengamos que imaginarnos a un ser extraordinario, ni mítico lector, como lo hiciéramos en su momento con Borges.

Se trata pues de mostrar cómo la experiencia auténtica de la lectura nos puede conducir a una conversión de sí, de tal suerte que al narrar la experiencia vivida con el texto leído por ella sirva para hacerme comprender lo que me ha pasado o me está pasando. En caso contrario, estaríamos hablando de una suerte de enajenación, de lectura enajenada, esto es, no me ha pasado nada en ella porque me he despojado, me he anulado, me he cerrado a recibir una experiencia viva. En otras palabras, puede decirse que he proyectado todo mi pensamiento, interés, intención y pasión, en y desde un asunto, objeto exterior o finalidad externa a mí, el mero manejo o disposición de una información, los cuales memorizo con el objeto de recuperarla en función de la referencia a ese objeto o fin, abdicando de

105 Edwin Williamson: *Borges, una vida*. Buenos Aires: Seix Barral, 2006. Williamson nos narra cómo el argentino pasaba muchas horas de su infancia sumergido en la lectura de la biblioteca familiar, hasta el punto de que llegó a la escuela en la prepubertad, y en la cual, por cierto, nunca fue lo que se entiende un alumno exitoso.

toda posible vivencia íntima. De esta manera, a la lectura se le termina mirando como un utensilio, como lo dispuesto a la mano, que se usa y no más. El lector no se mira desde un *sí mismo* sino como un *ego* exterior al cual no le pasa nada, o no le debe pasar nada, y mira la lectura y el acto lector que realiza desde un afuera. Ese *ego* está envuelto en una estructura impermeable y cerrada que no permite que le pase nada; y como lector-ego está bloqueado para experimentar-se como sujeto de su acción lectora.

El lector enajenado es opuesto a un *yo* consciente, a un lector que se abre a la experiencia de su propio ser-en-la-lectura, el cual está siendo sujeto de su propia acción lectora. Pensado y sentido como un yo, este último lector puede sentirse: "... como un sujeto auténtico de sus actividades, en el momento de actuar me siento como el yo que actúa, no me siento como un ego…"[106]. La experiencia del yo-lector se da en la vivencia propia de la acción de la lectura. El lector es un *yo*, un *sí mismo*, que experimenta, siente y padece su *hacer*, que implica un *hacer-se*; por tanto, establezco con la lectura una relación estrecha, incluso íntima, por lo que ella no es una cosa exterior a mí, un ahí afuera que miro desde el blindaje exterior que me recubre, sino que, por el contrario, me abro a ella, la recibo a plenitud como *otro* que llega y al cual le brindo mi hospitalidad.

Una experiencia auténtica de la lectura, que conlleve a una conversión de *sí*, tiene que ver al mismo tiempo con un ir más allá y más lejos de una lectura, del texto filosófico pongamos por caso, que vaya más allá del mero ejercicio de la razón, de una racionalidad exegética y, consustanciada con

106 Erich Fromm: *Espíritu y sociedad*. Barceona: Paidós, 1996, p. 121.

ellas, del seguimiento riguroso de unas estrategias y técnicas en el marco de la macro área denominada comprensión de la lectura, tan emparentadas con una racionalidad instrumental[107] del acto lector. Este ir más allá y más lejos supone la apertura a la pasión, al sentimiento, al gusto, a la sensibilidad en la lectura del texto en cuestión, así como también de la obra literaria, del ensayo y de la obra artística. Por tanto, puede afirmarse que tal experiencia auténtica de la lectura, como lectura inquieta(nte), es *aisthesis,* es decir, experiencia sensible de la lectura, percepción y sentimiento. Desde este punto de vista, tal lectura es experiencia sensible, e implica atención profunda, escucha e involucramiento pleno, encarnamiento. Esta experiencia es justamente la alteración, lo que le pasa o le llega a pasar, que padece el sujeto lector. Es claro que dicha experiencia no se limita a ser una afección pasajera e inofensiva, sino que toca hondo la subjetividad del lector, al mismo tiempo de que la altera.

La experiencia de lectura inquieta(nte), en tanto *aisthesis*, es huella, y ella no es simplemente lo dado, sino lo re-creado o generado por la lectura. En su despliegue no se trata de un juego de planos activo y pasivo, sino de seducción y entrega. Aquí el centro de la experiencia lectora es el sujeto, sin menospreciar al texto y al autor, porque, si bien es importante lo que el texto y el autor quieren decir y dicen, no lo es menos el compromiso y la repercusión en la vida del lector. Por ende, la clave del asunto no radica exclusivamente en la interpretación

107 De manera muy general, esta racionalidad estaría aquí referida a una de índole de carácter muy funcional, configurada en los medios (estrategias) que permiten conseguir un fin razonable en una coyuntura determinada, esto es, leer para entender.

y la apropiación de contenidos, sino también en la sacudida aisthésica del sujeto, en qué medida se encarnan en él, le dan vida y le hacen vivir, produciendo, en el marco de una heautonomía[108], una conversión de *sí*.

La conversión de sí y la lectura

La conversión de sí en la lectura, con base en buena medida en las tesis de Foucault[109], implica una vuelta del lector sobre sí mismo, que exige un desplazamiento real, un ir hacia, un encararse con, del sujeto lector con relación a *sí mismo* y una trayectoria de cierta intensidad y duración. La conversión de *sí* involucra en efecto una trayectoria, el tránsito por un trayecto no preestablecido a la manera de un *tour* turístico, sino más bien un viaje que tiene todo el espíritu de la aventura, de lo imprevisto, de idas y venidas. De la misma manera, el viaje va dejando un remanente, un saber, como un arte de *sí a sí*, que tiene que ver con una teoría y una práctica de la orientación y el gobierno de *sí mismo*.

> En este viaje en dirección hacia la conversión de *sí* hay una circularidad entre el texto, el lector y, en cierta medida, el autor, esto es, un viaje de ida o apertura al recibimiento del texto y vuelta al propio lector para llegar a ser el que se es, a la (auto)formación del yo como meta a alcanzar,

108 Entendida la *heautonomía* como modo de las potencialidades/capacidades del sujeto de hacerse, formarse y guiarse a *sí mismo*. Lo que desde una fenomenología heideggeriana se fundaría en el *pre-ser-se*, *poder-ser*, *del ser-ahí*.

109 Michel Foucault: *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE, 2002.

en esa relación-viaje lector de ida-apertura al texto (y al autor) y retorno a *sí*[110]. Ahora bien, ¿cómo imaginamos a la lectura inquieta(nte) como conversión de *sí?*, la respuesta no es simple ni fácil, veamos. Hemos dicho que la lectura, para ser inquieta(nte), supone ir más allá del mero conocer y almacenar información, y por ello exige un asimilar, in-corporar y hacer *habitus.* En la lectura inquieta(nte) como conversión de sí se trata además de lo señalado, de realizar, a partir de la lectura de una obra filosófica, literaria o artística, una meditación. Por tanto, esta lectura no consiste en el solo hecho de conocer la obra de un autor, sino de, mediante ella, provocar tal meditación. Cabe agregar además que esta lectura no consiste en la realización de una exégesis, del mero preguntarse por lo que quiere decir, o quiso decir, tal o cual obra[111]. Un ejercicio de meditación de la lectura inquieta(nte) como conversión de *sí* comprende:

1. Apropiarse del pensamiento y contenido en una obra para pensar y actuar como corresponde.
2. Pensar el asunto mismo y sobre todo ejercitarse en el asunto en que se piensa, ponerse en situación, experimentarse en el *como si*, mediante herramientas como la imaginación y la ficción, para lograr hacer un juego del pensamiento sobre el sujeto mismo, un desplazamiento

110 Que tiene que ver con el modelo helenístico o de "... a autofinalización de la relación consigo, de la conversión a sí". Michel Foucault: *La hermenéutica del sujeto,* p. 253.

111 Por lo cual, el asunto de la lectura no se limita, tal como se ha entendido generalmente, al hecho de entender lo leído.

del sujeto en relación con lo que él mismo es por efecto del pensamiento[112].

3. Y por último, esta lectura que conlleva una meditación, una experiencia de un pensamiento sobre *sí*, va aparejada con una escritura como ejercicio de sí y como elemento de la meditación y de regulación y moderación mutua, de la lectura por la escritura y viceversa. La idea central consiste en que la escritura posibilite la construcción de un *corpus* propio, del sujeto lector, a partir de lo leído.

Escribir a continuación de la lectura nos ayudará a asimilar el asunto en que pensamos, a que penetre en nuestra alma y en nuestro cuerpo, se nos encarne y nos ayude a apuntalar un *habitus.* Y después de la escritura, la relectura de lo escrito, releer para *sí* como si se fuera otro, o de otro lo escrito, para in-corporar-lo mejor en *sí mismo.*

El imaginario literario de la conversión de sí

La historia de la subjetividad del individuo lector, o mejor, la manera en la que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en el juego de la lectura, implica un proceso de subjetivación

112 Una meditación "... produce, como otros tantos acontecimientos discursivos, nuevos enunciados que traen aparejadas una serie de modificaciones al sujeto enunciador (…) En la meditación, el sujeto es modificado sin cesar por su propio movimiento; su discurso suscita efectos dentro de los cuales está contenido; lo expone a riesgos, lo hace pasar por pruebas o tentaciones, produce en él estados y le confiere un estatus o una calificación que no poseía en el momento inicial…". Michel Foucault: *La hermenéutica del sujeto,* p. 340.

mediante el cual dicho sujeto se constituye, *llega a ser el que se es.* El análisis de las múltiples relaciones presentes entre la constitución de ese sujeto, el juego y apuesta a una lectura inquieta(nte) busca comprender por dónde llega a ser lo que es y cómo lo que es podría dejar de ser lo que es. Lo que involucra una auténtica posibilidad de transformación. El lector no es una sustancia, siempre idéntico a sí mismo, sino un ser humano en el decurso particular de un *sí mismo como otro,* en los términos de Ricoeur[113], un ser de identidad narrativa que se transforma en sujeto. La existencia de este sujeto es, con mucho, un hacer la experiencia de sí mismo en la lectura y posibilitar libremente una conversión de sí en sujeto lector inquieto.

En la conversión de *sí* de este sujeto, en tanto y en cuanto proceso inconcluso, le invade o se deja invadir por la curiosidad, entendida no como un afán de asimilación de aquello que conviene o es legítimo conocer, sino aquella que permite el cuestionamiento, distanciamiento y desprendimiento de uno mismo, un ejercicio crítico del pensamiento sobre *sí mismo.* Este ejercicio conduce a un atreverse a pensar de otra manera, previa reflexión sobre un cómo y un hasta dónde, mediante el despliegue de un ejercicio de meditación. Desde luego, ello exige un permanente quehacer con la(s) obra(s) y el autor(es), que no pretende que tal ejercicio sea el último y mucho menos el definitivo. Ejercicio que conlleva un experimentar(se), un problematizar(se) y el correspondiente cuestionamiento de uno mismo, y re-creación, re-invención, conversión de *sí* que

113 Véase a Paul Ricoeur: *Sí mismo como otro*.

conlleva. De esta manera, estamos en presencia de una *ascesis,* un ejercicio de *sí*, en el pensamiento.

Esculpamos unas imágenes literarias de la conversión de sí de unos sujetos lectores inquietos. El sentido de este imaginario es, justamente, "esculpir" en el sentido de recrear, reimaginar esas imágenes. En un primer momento tomaremos la palabra de Nietzsche como lector, luego la de Ernesto Sábato. Nietzsche, ¿lector inquieto? o ¿escritor que inquieta?, o ¿ambas cosas? En fin, escuchemos sus palabras:

> Sé, en cierto modo, cuáles son mis privilegios como escritor; en algunos casos puedo incluso probar hasta qué punto familiarizarse con mis obras "corrompe" el gusto. Simplemente, ya no se pueden soportar otros libros, sobre todo, los de filosofía. Entrar en este mundo noble y delicado constituye una distinción sin parangón (…) se trata, en suma, de una distinción de que hay que hacerse antes acreedor. Pero quien se asemeja a mí por la altura de su voluntad, experimenta verdaderos éxtasis aprendiendo de mis obras, pues vengo de alturas a las que ningún pájaro se ha remontado nunca, conozco abismos que ningún pie se ha atrevido a hollar[114].

Es claro que este lector/escritor tiene como palabra clave el éxtasis como expresión de lo que padece al leer. Ese salirse de sí exige un nivel de conversión de sí, el hacerse acreedor de, para poder experimentar ese éxtasis. Sigamos la palabra de Nietzsche:

---

114 Friedrich Nietzsche: *Ecce homo...,* p. 81.

> Me han dicho que, una vez empezado, es imposible cerrar un libro mío antes de haberlo acabado, que perturbo incluso el descanso nocturno… La verdad es que no existe en modo alguno un tipo de libros más altivo y, a la vez, más sutil; en una y otra página alcanzan la mayor altura a la que se puede ascender en la tierra: el cinismo; hay que conquistarlos utilizando tanto los dedos más delicados como los puños más potentes. Todo el que tenga el alma enferma e incluso todo dispéptico queda excluido de ellos, de una vez para siempre; no hay que ser nervioso y tener unos intestinos sanos. De mis libros están excluidos también no solo la pobreza, sino las almas que respiran un aire enrarecido, y, sobre todo, la cobardía, la suciedad, la sed inconfesada de venganza nacida de los intestinos: una sola palabra mía pone al descubierto todos los instintos[115].

La inquietud y la pasión atrapan a este lector, el libro lo absorbe, lo atrapa y no lo libera sino al final de su última letra. Y así se extasía, y luego lo libera en su ejercicio de meditación para hacer un juego del pensamiento sobre el sujeto lector mismo, con su correspondiente desplazamiento de este sujeto con relación a él mismo (allí ese tipo de éxtasis).

> Varios conocidos míos me sirven de conejillos de Indias para experimentar las reacciones significativamente diversas que provocan mis escritos. Aquel a quien mis obras le tienen sin cuidado (…) Los "espíritus" totalmente viciosos, las "almas hermosas", los mentirosos de los pies a la cabeza no saben en modo alguno qué hacer con estos libros (…) Es preciso no

115 Ibídem: pp. 81-82.

> haber sido indulgentes con uno mismo; es preciso haber hecho de la *dureza* un hábito, para sentirse sereno y bien dispuesto ante tantas verdades duras. Cuando imagino al perfecto lector de mis libros, me represento siempre a un monstruo de verdad y de curiosidad, a la vez que a alguien dúctil, astuto, prudente, un aventurero y un descubridor nato. En suma, no podría decir mejor a quién me dirijo exclusivamente de lo que lo he dicho en el *Zaratustra*. ¿A quién es al único a quien quiere contar Zaratustra su enigma? "A vosotros, intrépidos que estáis siempre buscando e indagando, y a quienquiera que se haya lanzado alguna vez al proceloso mar con velas apropiadas…"[116].

Aquí podemos continuar esculpiendo al lector Nietzsche, lector inquieto, curioso, aventurero. Al lector que avanza sobre una meditación, sobre una experiencia de un pensamiento sobre *sí* y que a la vez realiza una escritura como ejercicio de *sí,* y de regulación mutua de la escritura por la lectura y viceversa. Es claro que al referirse Nietzsche a su lector, está realizando su autorretrato como lector. La conversión de *sí* representa una vía hacia la lectura inquieta(nte), lo cual involucra un proceso de (trans)formación para alcanzar una identidad narrativa como sujeto lector inquieto, e incluso cultivarla o transformarla. Esta conversión y su subsecuente llegar a ser ese lector inquieto no son una simple preparación o situación momentánea, sino una forma de vida, un proyecto de vida. La conversión va pareja a un encarnamiento o in-corporación, a la conformación de un *habitus.* Esta ascesis lectora exige: una escucha atenta al

116 Ibídem: pp. 82-83.

sonido de la obra, silencio y escucha para que haya habla; una toma de notas, escritura, sobre la lectura y de las reflexiones que hace el lector desde lo leído y más allá de lo leído, sobre lo que te hace decir/escribir la obra sin haber lo dicho por ninguna parte; y finalmente, el autoexamen o el volverse a uno mismo. Volvamos al imaginario lector inquieto Nietzsche para conocer sus exigencias y bondades:

> Voy a añadir ahora algunas generalidades relativas a mi *arte del estilo.* El sentido del estilo es *transmitir* un estado, una tensión interna del *pathos* mediante signos, incluyendo el ritmo de los mismos (…) Es *bueno* aquel estilo que transmite realmente un estado interior, que no se equivoca en los signos, en su ritmo, en los *gestos*, todas las leyes del período pertenecen al arte de los *gestos*[117].

El lector/escritor Nietzsche permite desde su llamad*o arte del estilo* comprender la exigencia de abrir los oídos en una escucha atenta para recibir eso que trata de transmitirnos el texto, para que a la vez podamos sentir una tensión interna similar en nosotros los lectores. La lectura así se hace *pathos,* padecimiento y recibimiento para poder de esta manera captar ese estilo particular de transmitir lo padecido. Pasemos de seguidas a "esculpir" otro lector imaginario, otro lector inquieto con su particular estilo de leer y escribir sus padeceres/pareceres. Démosle a Ernesto Sábato la palabra para escucharlo atentos y con un lápiz en la mano, dispuestos a volvernos sobre nosotros mismos.

117 Friedrich Nietzsche: *Ecce homo*, p. 83.

Una de las misiones de la gran literatura: despertar al hombre que viaja hacia el patíbulo[118]. (…) Dada la naturaleza del hombre, una autobiografía es inevitablemente mentirosa. Y solo con máscaras, en el carnaval o en la literatura, los hombres se atreven a decir sus (tremendas) verdades últimas (…) En un cuadro vemos de golpe y simultáneamente toda su realidad, la vivencia estética es integral e instantánea, podemos sentir el todo, estructuralmente, antes de sentir sus partes o de reflexionar sobre ellas. En la narración es al revés[119]. (…) Por otra parte, la literatura de hoy no se propone la belleza como fin (que además lo logre, es otra cosa). Más bien es un intento de ahondar en el sentido general de la existencia, una dolorosa tentativa de llegar hasta el fondo del misterio[120]. (…) Un mal escritor o un principiante puede incurrir en la tentación de incluir una auténtica carta de amor en una novela, con el resultado de que resulta falsa, al ser desprendida de la complicada magia que en la vida real formaba su soporte y su contorno (…) todo corte es automáticamente falsificador (…) La paradoja de la creación novelística consiste en que el escritor debe dar en una obra que es forzosamente finita una realidad que es fatalmente infinita. Para lograrlo no puede recurrir al corte sino a la recreación; y debe proceder con aquella carta de amor de modo parecido a las falsas perspectivas que usan los escenógrafos: que son falsas precisamente para dar la sensación de la verdad[121]. (…) Decimos "silla", pero no queremos decir "silla", y nos

118 Ernesto Sábato: *El escritor y sus fantasmas.* Barcelona: Seix Barral, 1979, p. 22.

119 Ibídem: p. 59.

120 Ibídem: p. 87.

121 Ibídem: p. 94.

> entienden. O por lo menos nos entienden aquellos a quienes está secretamente destinado el mensaje críptico, pasando indemne a través de las multitudes indiferentes y hostiles. Así que ese par de zuecos, esa vela, esa silla, no quieren decir ni esos zuecos, ni esa vela macilenta ni aquella silla de paja, sino yo, Van Gogh, Vincent (sobre todo Vincent): mi ansiedad, mi angustia, mi soledad; de modo que son más bien mi autorretrato, la descripción de mis ansiedades más profundas y dolorosas[122]. (…) El lenguaje (el de la vida, no el de los matemáticos), ese otro lenguaje viviente que es el arte, el amor y la amistad, son todos intentos de reunión que el yo realiza desde su isla para trascender su soledad. Y estos intentos son posibles en tanto que sujeto a sujeto, no mediante los concretos símbolos de la ciencia, sino mediante los concretos símbolos del arte, mediante el mito y la fantasía: universales concretos. Y la dialéctica de la existencia funciona de tal modo que tanto más alcanzamos al otro cuanto más ahondamos en nuestra propia subjetividad[123].

Aquí podemos ver la imagen esculpida de un lector a trasluz de sus reflexiones sobre su escritura y sobre el arte de la novela. La búsqueda de un sentido, o de unos sentidos, para su oficio. La presentación de una(s) posibles lecturas de la obra literaria, artística y filosófica desde la perspectiva del escritor que habla sobre el oficio y que permite recrear al lector implícito. En ese lector llamado Sábato que imaginamos, la conversión de *sí* en un lector inquieto, pasaría por ese ejercicio constante de meditación, el cual enfatizaría en ese

122 Ibídem: pp. 95-96.

123 Ibídem: p. 144.

ejercitarse en el asunto en que se piensa, ponerse en situación, experimentarse en el *como si*, mediante herramientas como la imaginación y la ficción, para lograr hacer un juego del pensamiento sobre *sí mismo* y alcanzar un desplazamiento de ese sujeto en relación con lo que él mismo es, por efecto del pensamiento.

Ahora bien, las cosas que hace, vive y padece el cuerpo de un lector inquieto se sustenta, comprende y justifica sobre el cimiento de lo que ha sido, valga decir sobre su memoria. Así, el ejercicio de meditación que él realiza es un juego en el cual concurren la memoria, el horizonte histórico –en términos de Gadamer– del texto y el del lector, y la situación u horizonte del presente en el cual se realiza la lectura y la meditación. El texto leído solo adquiere sentido como si lo dicho en él fuese dicho para el lector, lo que genera otro significado que el lector incorpora en *sí mismo,* con el que re-actualiza su propio pensamiento interior. De esta manera, la experiencia lectora de dicho lector no es, por tanto, una pasiva aceptación de lo dicho en el texto, sino una re-elaboración. De allí, que:

> Un texto que habla en el presente de cada lector necesita por el hecho mismo de ser texto, o sea, lejanía de su autor y de su tiempo, ser vivido totalmente en la mente de aquel para quien se constituye como lenguaje. Este hecho implica que el lector es, necesariamente, autor también[124].

La lectura inquieta es aquella que propicia una meditación, que mueve al lector e incluso lo trastoca. En la

124 Emilio Lledó: *El silencio de la escritura*. Madrid: Espasa Calpe, 1999, p. 82.

experiencia de esa lectura la palabra lo engancha en un escenario en donde esa palabra es re-interpretada, re-creada, re-semantizada, re-inventada, en el marco de una subjetividad (o intersubjetividad) plena. Y a través de esa palabra y de la experiencia que resuena en él, es posible re-lanzar una nueva experiencia, un pensamiento-palabra renovado desde esa subjetividad que asume y crea. Volvamos a continuación al narrador argentino. Sábato se pone de pie y camina en dirección a un armario lleno de libros; estamos en su estudio. En ese armario vemos obras de Víctor Hugo, Rimbaud, Neruda, Apollinaire, Gogol, Flaubert, Huidobro, Borges, Proust, Conti. Un poco más allá está la colección de las traducciones de sus obras a varias lenguas. Nos muestra una gran cantidad de libros recibidos de muchos lugares. De inmediato, y como si se excusase, nos dice:

> … leo muy poco ahora, tengo mala la vista y debo hacer grandes esfuerzos. Prefiero no leer, aunque a veces me gustaría poder hacerlo con la frecuencia y la intensidad de antes… Algunas lecturas no poseen mucho valor, ya que pasan por nuestro espíritu sin dejar rastros, y solo aquello que nos hiere, que nos imprime una huella, sirve al despliegue de nuestra vida. Por eso Kafka recomendaba leer libros que nos atraviesen el cuerpo como un hacha. La lectura que deja tal cual al lector es una lectura inútil…. Una novela se escribe con todo el cuerpo, con la sangre, con la piel, con la cabeza. Con la conciencia, pero también con los dictados de ese universo oscuro que está debajo de los niveles de conciencia. Por eso expresa la realidad total del hombre y su circunstancia:

> realidad desgarrada y ambigua (…) Frente al hombre abstracto de los iluministas, ya en Hegel se observan los primeros elementos de reacción, pues para él el hombre no es aquella entelequia ajena a la tierra y a la sangre, a la sociedad misma y a la historia de sus vicisitudes; sino un ser histórico que va haciéndose a sí mismo, realizando lo universal a través de lo individual[125].

El ser de la lectura inquieta está en el tiempo, en lo (auto) biográfico, en el tiempo histórico de un lector, que bien podría ser Sábato. El texto es re-construido subjetivamente (o intersubjetivamente) por el lector; por lo cual, se tiene:

> a) reducción de la escritura a la *momentaneidad* de la letra leída, o sea, *reconstruida* en la conciencia e integradora y formadora de la subjetividad. b) Supeditación de la escritura al *tiempo y personalidad* del lector (…) d) Tras de los ojos del lector, *alguien, un sujeto, construye* el mundo de lo leído que alienta en cada momento del tiempo de ese lector, no como presencia total, sino como presencia momentánea, cuya totalidad ha de reconstruirse, siempre parcialmente, en el sucesivo *diálogo* consigo mismo o con otros. e) Cada momento o *parte* de la lectura, cada sintagma de la escritura, busca una integración en un posible universo, o en una posible totalidad. Esa totalidad está, esencialmente, determinada por lo que el tiempo y la

125 Estas palabras de Sábato han sido tomadas de distintas entrevistas ofrecidas por él. Aquí hemos tomado algunos fragmentos de las mismas para recrearlo como lector. Algunas de estas entrevistas están disponibles en: http://www.letras.s5.com/sabato170802.htm

memoria hayan hecho de una existencia humana bajo la forma de experiencia[126].

La lectura como conversión de sí se propicia en un lector situado en un ahora, desde un pasado, lanzado a un por-venir.

Cerradura: lectura, tiempo y cronotopos

La relación cuerpo lectura se instituye en el espacio visto como *entre*. La lectura se hace experiencia corporal mediante esa relación de mutualidad, y allí el espacio se constituye como un *entre*. Así en el acontecimiento de la lectura inquieta(nte) se da la experiencia en un espacio de encuentro, del *ser con* y el *ser entre*. La lectura inquieta(nte) al in-corporar-se se hace pliegue, en el sentido de Merleau-Ponty[127], se pliega sobre el cuerpo y también se despliega y se repliega. El acontecimiento de la lectura es una suerte de un compartir un espacio abierto permanentemente entre el lector, la obra y de alguna manera el autor.

Este espacio de encuentro, del *ser con* y el *ser entre,* plantea también una particular relación entre espacio, tiempo y afecto, que puede ser vista como un cronotopo, siguiendo la definición de Bajtín[128]. La lectura inquieta(nte) en cronotopo involucra un discurrir del tiempo, a la manera de una cuarta dimensión, que genera su densificación en el espacio y

126 Ibídem: p. 109.

127 Véase a Maurice Merleau-Ponty: *Fenomenología de la percepción*.

128 Véase a Mijail Bajtín: *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1990.

viceversa, allí donde se interceptan, haciendo visible al lector como ser situado. La experiencia de la lectura sobre los rieles de un cronotopo, al hacer visible el tiempo, posibilita la narración y con ello ayuda a propiciar el ejercicio de meditación de la conversión de *sí.* La lectura inquieta(nte) encarnada es espacialidad y tiempo, es curso de historia en tanto vivencia, inacabada y contingente. Esta lectura, co-implicada en una conversión de *sí* y en un *habitus,* es, en tanto subjetividad, una *praxis* temporal y cronotópica.

Por otra parte, la temporalidad y la historicidad en la lectura inquieta(nte) contribuye decididamente a esculpir al sujeto de la lectura. Este sujeto es por aquello de lo que auténticamente se ocupa y como expresión del *poder-ser* más propio[129]. El sujeto lector se hace presente en la situación en la medida en que vuelve sobre *sí*, yendo hacia el por-venir con todo el peso del pasado. Este sujeto no es temporal porque esté en el tiempo sino en tanto está armado de tiempo, en otras palabras, es tanto por-venir (el *pre-ser-se*) como pasado (*como-ser-ya*), el cual surge del por-venir, pero este último que va siendo pasado, emite el presente (*como-ser-cabe*)[130]. Por lo cual, leer de manera inquieta(nte) es para el sujeto lector, con mucho, temporalizarse. De suerte que este sujeto es histórico porque es temporal.

129 En tono heideggeriano. Véase Heidegger: *Ser y Tiempo.* México: FCE, 2000, pp. 370 y ss.

130 Ibídem: pp. 375 y ss.

ESTUDIO II
Diferencia y cuidado de sí.
Una pedagogía anormal de la lectura

Presentación

Mirar la educación desde la normalidad, como problema, es un desafío ineludible, que involucra poner el asunto de lo educativo patas arriba por cuanto un gran número de miradas, de perspectivas, posturas o posiciones lo hacen desde el afán demarcatorio de lo anormal. Vigilar, detectar, diagnosticar lo anormal como lo desviado o patológico para encauzarlo o contrastarlo con lo considerado normal. El prisma de "lo anormal" para diferenciar "lo normal". En este orden de ideas, puede decirse que la educación y la pedagogía pueden ser vistas y pensadas desde un cuestionamiento a la normalidad, en tanto y cuanto discurso y acción etiquetadora, clasificadora y demarcatoria como: la enseñanza normal, el aprendizaje normal, el curriculum normal, el maestro normalista, el alumno normal, la lectura normal, entendidas en términos de mejor o peor, o de bueno y deficiente, sin dificultades o con dificultades[131].

En verdad, la acción educativa en general no se despliega como una auténtica preocupación por la consideración de las diferencias entre los sujetos, sino por los diferentes, los extraños, los anormales. Estos sujetos considerados de esta forma, diferentes, obedecen a una construcción teórico-ideológica que sustenta una práctica educativa de separación, segregación y exclusión. Los sujetos estimados, como diferentes, son

131 El concepto de normalidad es una creación de la Modernidad que se logra posesionar en el lenguaje de médicos, educadores y criminólogos a partir del siglo XIX. Véase a Michel Foucault: *Los anormales.* Buenos Aires: FCE, 2000.

convertidos desde unas marcas, pautas, escalas, parámetros, contrarias a la noción convenida y establecida en la norma, en lo normal, generando a partir de allí el etiquetaje de lo incorrecto, lo negativo, lo malo, lo deficiente. Para quienes se empeñan en hurgar y purgar a los diferentes, las diferencias no se respetan y no existen durante la relación de alteridad[132]. El diferente hay que encauzarlo, léase asimilarlo, homologarlo, normalizarlo en función de lo uno, de lo mismo, de lo igual, de lo normal.

En términos hegelianos, pudiera decirse que, en torno a la relación normal-anormal, el sujeto puede saber lo que se es a sabiendas de lo que no se es. Lo normal, visto de esta manera, no se justificaría sin lo anormal, esto es, desde la contradicción misma. De acuerdo con Foucault, lo anormal se despliega en tres sujetos-personajes, a saber: el monstruo humano, el individuo a encauzar y el onanista, los cuales pertenecen a distintos momentos históricos, pero que se vuelcan en la configuración de la mirada de lo anormal[133]. Desde luego, el paso hacia la legalización y "civilización" de la noción de anormalidad requirió ser:

> Positivizada para encubrir su capacidad de demarcación y las consecuencias de expulsión que generaría. Debió ser naturalizada para aumentar su eficacia de señalamiento. Debió ser

132 Véase a Gregorio Valera-Villegas: La natalidad como acontecimiento del rostro. Apuntes sobre pluralidad y diferencia; en *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Año 8, Nº 23, 2003, pp. 73-86.

133 Véase a Michel Foucault: *Los anormales*.

mimetizada en "lo dado" para ser instalada como una estrategia de homogeneización de la sociedad[134].

La normalidad es vista como una palabra que refiere a un ejercicio de demarcación, de señalización, de clasificación y de deslinde entre un nos-otros y ellos, los otros, lo de afuera. Así el aparato conceptual estadístico-matemático se convierte en un arma de legitimación en función de la frecuencia de aparición, de lo más común y frecuente, lo de todos nosotros, "los normales"[135]. La normalidad se convierte de esta manera en una prescripción de cómo se debe ser y actuar. En el ámbito de lo educativo, y desde una noción de la educación como fabricación, se habla de una suerte de producción de sujetos *prêt-à-porte*, con modos y maneras determinados de hablar, de pensar, de actuar, de obedecer. De esta manera la pedagogía se constituye en una disciplina para elaborar dispositivos de normalización y modelamiento de individuos, y también de etiquetaje de aquello considerado desviado y que debe ser re-encauzado. De suerte que el individuo encauzado es el adaptado, el normal, frente al descarrilado, inadaptado, transgresor. El primero pasa desapercibido, es uno de los muchos, de la radical mayoría; el otro, el desviado, es vigilado, señalado y castigado[136].

---

134 Indiana Vallejos: El otro anormal, en revista *Desde el Fondo Cuadernillo.* Nº 27, Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en: http:/www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num27/vallejos27.htm

135 Recordemos a la famosa Campana de Gauss con sus umbrales de normalidad y desviación. Sin olvidar a Quetelet y sus afanes biométricos para construir la noción abstracta de hombre-medio, hombre normal.

136 Véase a Michel Foucault: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI, 1997.

Una pedagogía normal crea una frontera de vigilancia, cuya demarcación es la normalidad como criterio base del espacio-tiempo. Vigilar, encauzar, castigar si es necesario, para que ningún estudiante o alumno se ubique en territorio equivocado, proscrito. Asunto este que involucra una práctica de continua y rigurosa examinación, con base en exigentes criterios de medición, incluso de cálculo estadístico-matemático, para que el maestro examinador tenga sus ojos tapados de objetividad y no responda de rostros sino de números y cifras asépticamente ponderadas. Todo lo inesperado, lo imprevisible, debe ser reducido lo más que se pueda. Toda improvisación creativa debe ser disminuida en aras de una planificación y una tecnología educativa estrictamente realizadas. Toda sensibilidad abierta al asombro y la sorpresa debe quedar al margen. Es una práctica pedagógica para:

> Identificar, clasificar, encontrar el margen, dividir, separar, nombrar, diagnosticar, predecir, pronosticar, prescribir tratamiento; todas operaciones que se realizan sustentadas en la asimetría de poder existente entre un sujeto clasificador y un objeto sometido a clasificación (…) Quien porte diagnóstico de anormal deberá enfrentar el duro camino de retorno a la mismidad normal[137].

Ese objeto es a lo que ha sido convertido el sujeto, alumno o estudiante, el cual ha ido perdiendo su nombre, se le nombrará, incluso llegará a autonombrarse ahora: bruto, torpe, malo, incapaz, inadaptado, de conducta disruptiva, entre otros

137 Indiana Vallejos: *El otro anormal,* p. 4.

calificativos. A ese objeto, una vez examinado y diagnosticado, se le someterá a tratamientos para corregirlo, enderezarlo, controlarlo o, en su defecto, se le expulsará con el argumento subrepticio de la inadaptación o la deserción (abandono voluntario) del sistema. Una pedagogía normal, por tanto, actúa como un escudo de protección frente a la amenaza de la anormalidad. Como una práctica de una racionalidad instrumental que realiza mapas de distinción entre lo uno, lo mismo, lo igual a mí, a nosotros, a la mayoría, frente al otro, al extraño, el diferente, el anormal.

El asunto que nos ocupa aquí, en este esbozo, de algo así como una pedagogía anormal de la lectura, pudiéramos expresarlo parafraseando a Skliar de la siguiente manera: ¿Y si el otro no estuviera ahí para justificar, ideológica y políticamente, nuestra mismidad-normalidad?[138]. Una pedagogía que exige una mirada distinta, diferente, otra. Un re-conocimiento del otro, distinto de mí, de mi mismidad. Exige un mirar-nos, cuidar-nos, mirar-le, mirar-les, cuidar-le, cuidar-les de una manera otra, en el re-conocimiento de la pluralidad y la diferencia. La pregunta por el dónde y el cómo hurgar. En sintonía con Marquard puede decirse que aquí se trata de hacer una hermenéutica que nos permita extraer de los textos algo que no se encuentra en el interior de ellos[139], para desde allí esbozar una pedagogía anormal de la lectura.

138 Véase a Carlos Skliar: *¿Y si el otro no estuviera ahí*? *Notas para una pedagogía* (*improbable*) *de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

139 La frase de Odo Marquard es: "La hermenéutica es el arte de extraer de un texto algo que no se alberga en su interior". En *Adiós a los principios. Estudios filosóficos.* Valencia: Diputació de Valencia. Institución Alfons el Magnánim, 2000, p. 125.

Ahora bien, planteemos el juego hermenéutico de pregunta y respuesta. La pregunta es sobre la educación, o mejor, por el tipo de relaciones educativas o por la urdimbre de las relaciones que se establecen con el otro, con los otros, conmigo mismo y contigo, porque esta urdimbre puede ser de hospitalidad o de exclusión o negación. De esta manera, si la educación es, de acuerdo con Bárcena y Mèlich, acontecimiento ético[140], y la ética una relación de alteridad[141], la educación involucra una relación de alteridad, de donación, en el sentido derridiano, responsiva, de compasión –esto es, un com-pasar junto al otro, escuchándolo, comprendiéndolo y respondiendo de sus demandas– en tanto rostros.

¿Y la pedagogía? ¿Y el pedagogo? ¿Quién es este último? En una pedagogía anormal, no es el que justifica, apuntala y legítima un orden del discurso, en términos de Foucault, una práctica educativa encauzadora, normalizadora, aplacadora del sujeto educando, sino aquel que desvela el orden del discurso de la normalidad, de la vigilancia y el castigo ante el peligro del otro, del anormal, de las relaciones de saber poder de las acciones educativas. El pedagogo no es un tecnólogo de la educación, practicante de una racionalidad instrumental sospechosamente neutral, no ideológica, ni política. Es aquel que:

> Practica el arte de la crítica, de la transmisión crítica, convirtiéndose en maestro si además es capaz de dar testimonio (sin tener que dar ejemplo) (…) [Maestro, si es capaz de] dar al

140 Véase a Fernando Bárcena y Joan Carles Mèlich: *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona: Paidós, 2000.

141 Véase a Joan Carles Mèlich: *Filosofía de la finitud.* Barcelona: Herder, 2002.

> otro, de darse (…) alguien que "trata con la palabra", que se da en sus palabras y que acoge las palabras de los otros, que sabe escucharlas[142].

Una pedagogía anormal es aquella que propicia la transformación del otro, desde un sí mismo como otro, parafraseando a Ricoeur[143]. Aquella que se hace a un lado para dejar el paso al otro, y está abierta a su comprensión e interpretación en su radical novedad y diferencia.

¿Una pedagogía anormal?

La pedagogía normal pudiera caracterizarse como, siguiendo a Foucault, la aplicación de una vigilancia jerárquica[144], esto es, a ese grupo numeroso de seres humanos que llegaban[145] en una especie de pelotón anónimo a la escuela, el cual pasaría luego a ser descompuesto en casos individuales. Al adentrarse en el mundo escolar, la sanción normalizadora entraba en juego y estos casos individuales en clases se organizaban de acuerdo a ciertos criterios de medida y cálculo, que podrían llegar a convertirse en instrumentos de castigo para aquellos que osaren desviarse de lo establecido en las mismas. Como parte de este proceso normalizador, a cada estudiante se le construía una "historia de

142 Ibídem: p. 52.

143 Paul Ricoeur*: Sí mismo como otro.*

144 Véase a Michel Foucault: *Vigilar y castigar…*

145 A decir verdad todos los verbos aquí conjugados en tiempo pasado pueden perfectamente conjugarse en tiempo presente, porque al fin y al cabo esta pedagogía goza de buena salud en la actualidad en muchos centros escolares, desde la ecuación inicial a la escuela universitaria.

vida" escolar que llegaba a convertirse en expedientes (algunas veces disciplinarios), los cuales terminaban corporizándose en informes institucionales y en archivos. Vigilancia, control, consciente o inconsciente, clasificación y categorización de individuos escolares eran lo que suponía esta práctica normalizadora. Así, el instrumento por excelencia para esta estrategia era el examen, denominada por Foucault la técnica sutil[146]: los exámenes como mecanismo de objetivación pasaron de ser simples certificados de actitud y aptitud educativa para convertirse en unos mecanismos de probar niveles de rendimiento y de fijación en un orden jerárquico entre ellos. Los más aptos, los más inteligentes, los más aplicados, los más estudiosos y, por el contrario, los brutos, los flojos, los desaplicados[147], etcétera[148]. Los exámenes escritos (y también orales) y los archivos permitían etiquetar y encasillar a los estudiantes, se definían sus aptitudes y otorgaban sus calificaciones y promociones. De manera que, a través de estos mecanismos de la pedagogía normal, la escuela se constituía en un lugar para disciplinar a seres humanos y convertirlos en objetos de poder y conocimiento[149].

Desde luego, el currículum en sentido estricto o abierto contribuye con un proceso de subjetivación por medio de la transmisión de una simbología; así como también, en él, por

146 Véase a Michel Foucault: *Vigilar y castigar…*

147 En Venezuela se crearon palabras-etiquetas como los cerebritos, los cráneos, los puñales, los burros, los brutos, los cerebros de mosquito, entre otras.

148 De esta manera, la pedagogía normal, así presentada, actuaba en el interior del llamado currículum oculto, que paradójicamente era la parte más visible, o al ser tan visible resultaba más fácil enmascararla.

149 Véase una perspectiva sobre este asunto en Basil Bernstein: *Clases, códigos y control.* Vol. 2, Madrid: Akal, 1989.

medio de una gestión y transmisión del conocimiento, se logra instituir y constituir una dinámica compleja de diferencias culturales, una jerarquía de formas de conocimiento y un acceso desigual en su distribución social[150]. De esta manera, paralelamente a la producción de individuos como objetos se da una producción de sujetos. Ahora bien, a la pregunta por ¿cómo el currículo opera para lograr esto?, una respuesta posible puede ser aquella que sostiene:

> No es una cuestión de llenar distintas cabezas de gentes distintas con contenidos distintos. Lo que hace el currículum es establecer relaciones jerárquicas entre diferentes formas de conocimiento. Al mismo tiempo, esta organización simbólica genera también una red de posiciones subjetivas en relación a esas jerarquías: define lo que es ser educado, cultivado, discriminador, inteligente, literato y demás. Por lo tanto, diferencia no solo entre formas de conocimiento sino también entre personas[151].

El proceso de subjetivación, el tiempo y el examen. Ahora bien, este proceso de subjetivación guarda relación estrecha con la constitución de un tiempo subjetivo en la modernidad, que tiene que ver con la idea-sensación-convicción de que existe un tiempo propio, del individuo, separado del objetivo. Desde el llamado racionalismo moderno, se fortalece una noción del tiempo antropocéntrica, coexistente y no exenta de contradicciones, con la

150 Ibídem.

151 James Donald: Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación; en Jorge Larrosa (ed.): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995, p. 71.

del tiempo objetivo, medido y ponderado en ritmos temporales a los que ese individuo tiene que someterse[152]. Así, la dinámica de la identidad personal, *idem*, con la identidad narrativa, *ipse*, en términos de Ricoeur, pasa por el juego del tiempo cronológico, objetivo, y el tiempo kairológico o subjetivo.

Las llamadas pedagogías disciplinarias, que se generan a partir del siglo XVIII, contribuyen decididamente a construir una nueva subjetividad en el contexto de una organización distinta del saber. En estas pedagogías, un criterio como la edad se convierte en fundamental para la organización y distribución espacial de los escolares. La nueva concepción del tiempo requiere una organización de las actividades con base en criterios de alcance, secuencia y complejidad creciente. Organiza el espacio escolar en grados, mediante pruebas graduales, según etapas del aprendizaje. En palabras de Varela: "Se rompe así con una enseñanza en la que el tiempo era concebido globalmente y el aprendizaje sancionado con una prueba única"[153]. Vigilancia, examen y castigo, este último como recurso extremo, pero siempre presente. El maestro vigila, controla, premia y castiga con el objeto de enmendar, encauzar, de normalizar[154].

El examen se efectúa a través de dos operaciones básicas, a saber: la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, estas se constituyeron en el dispositivo por excelencia para el disciplinamiento de los individuos y su individualización como sujetos. Mediante la implementación simultánea de estas dos

152 Véase a Norbert Elías: *Sobre el tiempo.* México: FCE, 1989.

153 Julia Varela: Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo, en: Jorge Larrosa (ed.): *Escuela, poder y subjetivación,* p. 166.

154 Véase a Michel Foucault: *Vigilar y castigar…*

operaciones se realizaban la medición, comparación, jerarquización y, por ende, la normalización de los alumnos[155]. En las llamadas pedagogías correctivas, que surgen en las dos primeras décadas del siglo XX, y las pedagogías psicológicas de hoy en día, estas dos operaciones se realizan, *mutatis mutandis*, mediante dispositivos remozados, menos visibles, más sutiles. A este respecto se afirma que:

> Se percibe la necesidad de evitar un control considerado exterior y demasiado coactivo. Su gran problema es cómo conseguir un nuevo control menos visible, menos opresivo y más operativo (…) El control que ejercía el maestro en la enseñanza tradicional (especialmente en las llamadas pedagogías disciplinarias) a través de la programación de las actividades y de los exámenes se desplaza, por tanto, ahora, haciéndose indirecto, a la organización del medio. Y el objetivo al que se tiende (específicamente en las pedagogías de correctivas de la escuela nueva[156]) ya no es la disciplina exterior, producto de un tiempo y un espacio disciplinarios, sino la disciplina interior, la autodisciplina, el orden interior, un orden que trasciende lo físico para alcanzar el nivel mental[157].

155 Ambos mecanismos, *mutatis mutandis,* fueron aplicados en otras instituciones como hospitales, cárceles, reformatorios, cuarteles. Véase a Michel Foucault: *Vigilar y castigar…,* pp. 175-198.

156 Estas pedagogías originarias de los estudios de casos clínicos de los anormales se sustentan en la tesis que afirmaba la realización de una intervención profiláctica y terapéutica, y este último concepto suponía el tratamiento médico y el tratamiento pedagógico.

157 Julia Varela: Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo; en: Jorge Larrosa (ed.): *Escuela, poder y subjetivación*, p. 175. Los paréntesis y sus contenidos son nuestros.

En las pedagogías psicológicas actuales se ha producido un desplazamiento de la planificación y organización del medio o ambiente por pautas establecidas de acuerdo con los estadios del desarrollo evolutivo del ser humano con un supuesto carácter de validez universal, por lo que las pautas de vigilancia, control y normalización se hacen sobre el desarrollo mismo del individuo mediante mecanismos especializados (mecanismos del psicopoder en las pedagogías más recientes) y ajenos al propio individuo. En las pedagogías psicológicas más recientes estos mecanismos han sido desplazados por los del psicopoder orientado por el ritmo individual y lo interactivo. Son las pedagogías que generan el individuo denominado por Julia Varela, *homo clausus,* o egocentro o individuo metrosexual, obsesionado por su apariencia personal, de una identidad como mismidad, como yo.

Ahora bien, pudiésemos aquí preguntarnos por los tipos de prácticas pedagógicas que pueden ser consideradas por una pedagogía anormal. En términos generales, pueden señalarse, con referencia especial, a las involucradas en la (trans)formación de los individuos desde una experiencia de sí mismos, en las que se propicie una relación reflexiva del sí mismo consigo mismo, desde el mismo, desde el otro y lo otro. De la misma manera, el énfasis estará puesto en el cómo de la pedagogía, en el dispositivo, más que en los contenidos específicos, o el qué de la transmisión. Se trata de mostrar una suerte de lógica general de los dispositivos pedagógicos que posibilitan y median en la construcción de la relación del sujeto consigo mismo como si fuese un escenario de múltiples puestas en escena. En otras palabras, el establecimiento de un escenario

de prácticas pedagógicas en las que se constituye y se cambia la experiencia que los individuos tienen de sí, o mejor, la (trans) formación histórico-ontológica-narrativa de sí mismos.

Una pedagogía anormal es una pedagogía diferenciada

Una pedagogía no puede ser exclusivamente entendida, como tradicionalmente se la ha visto, como una teoría general de la enseñanza[158], dedicada con especial énfasis a estudiar: las condiciones de transmisión y recepción de conocimientos volcados en contenidos previamente legitimados en términos jurídicos, sociopolíticos y culturales, los objetivos de aprendizaje, la evaluación y el rol del docente y del alumno en el proceso educativo.

Es así como puede llegarse a pensar en una pedagogía inquieta e inquietada por un saber de experiencia acerca de nosotros mismos y de nuestro proceso de formación, que tenga como referencia a la escuela, pero que vaya mucho más allá de ella. Proceso este, en tanto camino recorrido y por recorrer en el que nos hemos constituido como sujetos que vivimos, pensamos, (nos) interrogamos, leemos y escribimos, lo que además exigiría lanzar otras miradas sobre la pedagogía y atrevernos a una hermenéutica del sujeto que padece unas relaciones de saber-poder, según unos juegos de lenguaje y de verdad. Para con ello, delinear otras maneras de visibilidad, de enunciación, de afecto para con nosotros mismos y para

158 La cual se inauguró a partir del siglo XIX como ciencia de la educación, matizada por el experimentalismo de la didáctica, especialmente en las primeras décadas del siglo XX en el marco de la escuela nueva.

con el otro. Esto, en su conjunto, seguramente nos permitirá ser y pensar de una manera otra y hacer una pedagogía otra.

Una pedagogía anormal es una pedagogía de la diferencia, entre otras razones, porque mira la formación como experiencia particular, en tanto proceso de subjetivación situacionalmente ubicado en el cruce-encuentro, signado por la finitud y la historicidad, de un pasado, un presente y un por-venir, y desplegado en el mundo de la vida cotidiana como nicho existencial en el que unos sujetos, en sus circunstancias particulares, se van constituyendo en el juego de las sujeciones y concreciones.

Los ejes para pensar/imaginar esta pedagogía son, en una primera aproximación, a saber: la subjetividad y la formación en el marco de la finitud y la historicidad que nos constituye. Es claro que en esta pedagogía la enseñanza es un ejercicio del don[159], un ejercicio de dar la palabra[160] o de donar (del latín *donāre*) las palabras. Dar/donar con gracia, sin premio ni recompensa alguna, ni mucho menos deuda. Lo que no impide el ejercicio del reconocimiento/agradecimiento al que nos las da, al maestro. Así el maestro, además de ser un dador/donador, alcanza a ejercer la hermosa figura de la función arcóntica, que acertadamente Frigerio (re)crea como: "... volver disponible el archivo de lo común para todos y cada uno de los sujetos". El maestro tiene, en esta medida, la investidura de los arcontes, o "... aquellos a quienes se confía, a la vez, la custodia del archivo y la responsabilidad

159 En el sentido de Derrida. Véase a Jacques Derrida: *Dar* (*el*) *tiempo.* Barcelona: Paidós, 1995.

160 Véase a Jorge Larrosa: Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión, en Jorge Larrosa y Carlos Skliar: *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* Barcelona: Laertes, 2001, pp. 411-431.

de asegurarse que su interpretación debe ser accesible para todos"[161].

Enseñar/aprender a vivir juntos, a convivir, de alguna manera es un estar entre, lo que implica al mismo tiempo un trasfondo de hospitalidad, en términos de Arendt, y también de recibimiento y de reconocimiento entre iguales, entre semejantes. Esta pedagogía anormal diferenciada es una práctica de transmisión de la hospitalidad, de talante ético y político, subsumida en la natalidad como contecimiento del rostro[162], esto es, como abertura incondicional de bienvenida a los recién llegados. La transmisión expresa, siguiendo a Duch, una doble dirección, a saber: la de mantener y la de progresar. De acuerdo con los dos verbos latinos: *tradere y transmittere,* que en relación a la tradición implican la acción de recibir, *trajere*, por parte del sujeto por medio de la transmisión; y la acción de recrear, *transmittere.* De esta manera, el sujeto "sobre la base firme de las objetivaciones transmitidas (*tradere*), procede, individual y colectivamente, a la contextualización, recepción e interpretación (*transmittere*) de lo que nos ha sido legado por el pasado"[163]. Es aquí donde cabe la relación del archivo, del arconte/maestro y del don. La transmisión, como quedó definida, es un ejercicio del don/donación de lo que sabe, de lo que se tiene, sin ejercer sobre ello ninguna propiedad, como

161 Graciela Frigerio: Acerca de lo inenseñable; en Carlos Skliar y Graciela Frigerio: *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados.* Buenos Aires: Del Estante, 2005, p. 131.

162 Véase a Gregorio Valera-Villegas: La natalidad como acontecimiento del rostro. Apuntes sobre pluralidad y diferencia; en *Utopía y Praxis Latinoamericana.*

163 Lluis Duch: *Estaciones del laberinto. Ensayos de Antropología.* Barcelona: Herder, 2004, p. 178.

archivo abierto y sin que el otro se convierta en un deudor. Ella también puede representar un lugar para dar lo que no se tiene, es decir, sin ejercer sobre ello ninguna propiedad, e incluso de lo que no se sabe, de acuerdo con la perspectiva del maestro ignorante/maestro emancipador de Jacques Rancière, para propiciar una *transmittere* liberadora, y evitar la educación bancaria definida por Freire, o lo que sería una pura *tradere*[164].

Una pedagogía anormal cuestiona radicalmente el totalitarismo por cuanto sostiene una práctica educativa antiarcóntica[165], que consistiría en censurar los archivos (en tanto tradición, memoria histórica y saberes), expropiarlos, confiscarlos e incluso destruirlos. Por el contrario, desde esta pedagogía se concibe a la educación como aquella que transmite (en el juego del *tradere y transmittere*) el *arkhé* y lo vuelve disponible y accesible para todos. Esta concepción puede complementarse con la cadena asociativa, presentada por Frigerio, del educar-vivir-distribuir:

> Con sus efectos, sabemos que: a) ciertas vidas han estado signadas por la dote de lo pensable, mientras que otras lo han estado (y siguen estando, en ausencia de políticas de la justicia) por la ausencia de la dote y, por ello mismo, están limitadas a su

164 Véase a Jacques Rancière*: El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes, 2003; y a Paulo Freire: *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1997. Enseñar lo que no sabe no quiere decir, desde luego, que un maestro no necesita saber nada, sino que ese enseñar lo que no se sabe representa, entre otras cosas, la emancipación del otro por medio de alguien que lo cree un igual y un ser capaz de pensar por cuenta propia.

165 Por denominarla usando el término de Frigerio. Véase a Graciela Frigerio: Acerca de lo inenseñable; en Carlos Skliar y Graciela Frigerio: *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*, p. 140.

reproducción; b) ciertas vidas han estado signadas por estar inscriptas en la lógica del don y otras en la de la deuda[166].

Dentro de esta pedagogía se podría perfectamente incorporar un intento de respuesta a la interrogante, de Frigerio, de ¿enseñar lo inenseñable?, porque, a nuestra manera de ver, se trataría de: 1) una acción de enseñar al que quiere aprender, de no hacerlo cuando no se quiere, y porque "aprender, en el fondo, es 'hacerse obra de uno mismo'"[167]; 2) una acción de donar lo que a uno no le pertenece, del dar sin que el otro quede endeudado para siempre; 3) de una acción de enseñar, siguiendo a Rancière, desde la ignorancia y no desde la soberbia del sabelotodo que parte de la consideración de la desigualdad del otro y no de la igualdad, para propiciar, en él, el desafío liberador del yo sí puedo pensar, crear, hacer; y 4) de enseñar sin enseñar, cuando enseñar no implica una negación de la contingencia de la vida humana, de su finitud, y cuando la enseñanza resulta un acompañamiento que no niega el carácter impredecible y particular de las vidas humanas.

La acción educativa supone el juego dialéctico: *poiesis, aisthesis y katharsis*, pero va mucho más allá al reconocer lo impredecible, lo extraño, lo diferente. En ese juego dialéctico, en sentido hegeliano de la *aufhebung,* la *katharsis* es la síntesis. La *poiesis* es creación en cuanto constitución de la mismidad y de relación inconclusa e incipiente con el otro. La *aisthesis*, ligada a la anterior, representa el desvelamiento del otro en cuanto otro. Por ello, se afirma que esta última "... es pasiva,

166 Ibídem.

167 Philippe Meirieu: *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes, 2003, p. 80.

es el momento de la recepción. El otro (…) me es dado, surge, estalla como propio; es una nueva forma de 'dirigir la mirada'"[168]. En la *aisthesis* se produce la construcción de la relación con el otro. En la *katharsis*, en tanto síntesis de las dos primeras y expresión de la acción comunicativa, se presenta una dinámica activa y pasiva al mismo tiempo. La experiencia sociopolítica y ética, de la primera y la segunda, culmina en la estética de esta última, síntesis de la acción educativa. Ahora bien, ¿cómo ir más allá de esta dialéctica a algo parecido a lo que Dussel denomina la anadialéctica?[169]. Para hacerlo es necesario ver también la acción educativa como praxis, por cuanto ella es acción, en términos de Arendt[170], inconclusa que nunca termina puesto que no implica ninguna finalidad externa a ella misma, previamente definida. Es radicalmente un comienzo. La educación desde esta perspectiva no es fabricación, puesto que nunca termina (o que en tanto ser finito, culmina con la muerte). Si fuese fabricación, finalizaría con la producción de un alguien predeterminado y de esta manera se sustituiría el actuar por el hacer. Por tanto, la acción educativa trasciende la dialéctica: *poiesis, aisthesis y katharsis*, puesto que a través de la praxis se produce la liberación de ese sí mismo, egoísta y autosuficiente, para ir a la construcción de una relación con el otro en su radical novedad, alteridad y diferencia.

Este carácter impredecible de la acción educativa se apoya en un discurso de lo indecidible, esto es, no en un método

168 Joan-Carles Mèlich: *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos, 1997, p. 165.

169 Véase a Enrique Dussel: *Filosofía de la liberación latinoamericana*. Bogotá: Nueva América, 1979.

170 Véase a Hannah Arendt: *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 1998.

y una verdad epistemológica y lógicamente preestablecidos. Por lo que asume lo incierto, lo no seguro, lo no asegurado como núcleo de su propósito, porque no aspira a predecir ni a explicar nada con ninguna certeza científica, al entender que todo encuentro educativo es indefectiblemente singular y embarga una experiencia de formación particular y porque entabla un desafío para que se le cuestione permanentemente. Una pedagogía concebida con base en esta manera de pensar, "admite su no-poder sobre el otro (…) dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquel al que educa actuar por sí mismo"[171], y acompaña/ayuda a aquel que quiere aprender. El pensamiento pedagógico pretende:

> Generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica; e intenta hacer eso mediante una retórica específica que intenta, al mismo tiempo, ayudarles a percibir qué está en juego en lo que hacen (…) y respaldar su inventiva ante las situaciones con que se encaran[172].

La lectura como *épiméleia / cura sui*

La lectura y su enseñanza es algo más que un conjunto de procesos y técnicas que tienen un principio y un final. El principio, cuando se diagnostica que no se lee bien, y el final, cuando se aprende a "leer bien", luego de haberse intervenido con el programa pedagógico correspondiente. Los que creemos y apostamos por una educación liberadora, una educación

171 Phiippe Meirieu: *Frankenstein educador,* p. 93.

172 Ibídem: p. 92.

responsable del otro, o lo que es lo mismo, que centre su acción en la ética, en la responsabilidad del discente por él y por el otro, en el goce y en el disfrute, en la alegría del aprender, mal pudiéramos reducir la enseñanza al manejo "eficaz" de unas técnicas. Cuando introducimos en una disciplina humanística, pongamos por caso, a unos nuevos lectores, donde más que una serie de técnicas, lo que se intenta transmitir es una inquietud, un escuchar, y también, por qué no, un experimentar quiénes somos, en el dar-se lo que somos, con la promesa de ser siempre algo distintos.

En todo caso, no deja de ser un pretexto para focalizarse en la formación, como aquel proceso particular, donde a través del cual cada uno de nosotros llegamos a ser lo que se es, expuestos a todos los textos en su lectura, apostando siempre por el por-venir, conscientes de la fragilidad de nuestro ser, que en todo caso es indeterminación. En la organización/marcha de la práctica educativa, se le da cabida a la improvisación como espacio de re-creación sobre la propia acción. Así, la noción de formación y la de experiencia ocupan lugares predominantes. Por cuanto, si se entiende la primera como el proceso humano por el cual llegamos a ser quienes somos, y a la segunda como el dejarse tocar o trastocar, o mejor, como aquello que nos pasa, entonces sería lógico pensar que la práctica educativa debe tener un particular cuidado por el individuo: por el yo y por el otro, por el nosotros y por los ellos.

Esto último conduce al tema del cuidado de sí o de la inquietud de sí, el cual, consagrado por Sócrates, termina con la filosofía posterior por desbordar su marco de origen para posteriormente adquirir las dimensiones del cultivo de sí. A este

respecto, sostiene Foucault que con esta frase hay que entender que el principio de la inquietud de sí ha adquirido un alcance bastante general: el precepto de que hay que ocuparse de uno mismo es en todo caso un imperativo que circula entre buen número de doctrinas diferentes; ha tomado también la forma de una actitud, de una manera de comportarse, ha impregnado las formas de vivir; se ha desarrollado en procedimientos, en prácticas y en recetas que se meditan, se desarrollan, se perfeccionan y se enseñan; ha constituido así una práctica social, dando lugar a relaciones interindividuales, a intercambios y comunicaciones, y a veces incluso a instituciones; ha dado lugar finalmente a cierto modo de conocimiento y a la elaboración de un saber[173]. Y ya en los textos de los filósofos de los primeros siglos aparece una exigencia sobre la atención que conviene concederse a uno mismo. Ahora bien, este cuidado de sí/cultivo de sí se puede caracterizar:

> Por el hecho de que el arte de la existencia –la *techne tou biou* bajo sus diferentes formas– se encuentra dominado aquí por el principio de que hay que cuidar de uno mismo; es el principio de la inquietud de uno mismo el que funda su necesidad, gobierna su desarrollo y organiza su práctica. Pero hay que precisar; la idea de que hay que aplicarse a uno mismo, ocuparse de uno mismo (*heautou epimeleisthai*) es en efecto un tema muy antiguo en la cultura griega[174].

173 Michel Foucault: *Historia de la sexualidad 3: la inquietud de sí.* Madrid: Siglo XXI, 1998, p. 43.

174 Ibídem: p. 42.

El cultivo/cuidado de sí tiene que ver con una inquietud, una permanente atención sobre lo que ocurre en uno y por uno, tiene que ver con el preguntarse, revisarse, a fin de corregirse o de tomarse más en serio. Tiene que ver con el comprenderse a sí mismo, pero yendo más allá. Se trata de una serie de prácticas que apuntan hacia la vigilancia y toma de decisiones para enmendar o retomar un camino, ¿el camino de la formación? Dos cosas quisiéramos preguntar, por un lado, ¿hacia dónde se dirige este cuidado de sí?, y la otra, ¿podría hablarse de un cuidado de sí compartido? En cuanto a lo primero, Foucault señala que:

> El objetivo final de todas las prácticas de uno mismo pertenece también a una ética del dominio. (...) Si convertirse a uno mismo es apartarse de las preocupaciones de lo exterior, de las inquietudes de la ambición, del temor ante el porvenir, puede uno entonces volverse hacia su propio pasado, hacer de él la recolecta, desplegarlo a capricho ante los propios ojos y tener con él una relación que nada vendrá a perturbar[175].

Se trata de un particular placer, un complacer-se, que no requiere de ningún factor externo para que se dé, que nace en y por nosotros mismos. La relación con uno mismo toma entonces el camino de una soberanía del individuo sobre sí mismo[176], no precisamente en el sentido de la posesión sino en la posibilidad de regresar la mirada hacia uno, hacia lo que

175 Ibídem: p. 65.

176 Michel Foucault: *Estética, ética y hermenéutica.* Barcelona: Paidós, 1999, p. 445.

ha sido nuestra historia, con los pequeños y grandes detalles que nos constituyen como realmente somos. Es "una relación con uno mismo que toma la forma no solo de dominio sino de un goce sin deseo ni turbación". Y es un movimiento de exponer-se y no de posesionar-se, y de complacerse ante lo que se ve. Es un ejercicio de pura voluntad, que como cualquier goce estético, no supone una razón, ni una presunta utilidad.

Se supone, entonces, que en nuestra práctica educativa se deben crear las condiciones para que el/la alumno/a realice una suerte de ejercicios o movimientos que, al igual que las técnicas de sí de Foucault, conduzcan a la propia liberación de sí a través de su conocimiento. Tales técnicas son aquellas que "... permiten a los individuos efectuar, solos o con la ayuda de otros, algunas operaciones sobre su cuerpo y su alma, sus pensamientos, sus conductas y su modo de ser, así como transformarse, a fin de alcanzar cierto estado de felicidad, de fuerza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad"[177]. En cuanto a la segunda pregunta, la de si se podría hablar de un cuidado de sí compartido, al respecto se ha mostrado cómo a lo largo de la historia:

> Alrededor del cuidado de uno mismo se ha desarrollado toda una actividad de palabra y de escritura donde se enlazan el trabajo de uno sobre uno mismo y la comunicación con el prójimo. Tocamos aquí uno de los puntos más importantes de esta actividad consagrada a uno mismo: constituye no un ejercicio de la soledad, sino una verdadera práctica social[178].

177 Ibídem.

178 Michel Foucault: *Historia de la sexualidad: la inquietud de sí,* p. 51.

De manera que a lo largo de la historia y dentro de la tradición del cuidado de sí, se popularizaron fórmulas variadas como las labores de aquellos pupilos, que dependiendo de su jerarquía dentro de una comunidad institucionalizada, se convertían en monitores de los recién llegados; también el servicio de consejeros o consultantes privados para aquellos aristócratas que pudiesen pagar tal función. En fin, las prácticas de guía, consejero, consultante o profesor o simplemente confidente personal, constituían los distintos roles a través de los cuales también se intensificaban las relaciones interpersonales. Por ende:

> Cuando, en el ejercicio de la inquietud de sí, se apela a otra persona en la que se adivina una aptitud para dirigir y aconsejar, se hace uso de un derecho, y es un deber lo que se cumple cuando se prodiga la ayuda a otro, o cuando se reciben con gratitud las lecciones que pueda darnos (...) La cura de sí aparece pues intrínsecamente ligada a un "servicio de almas" que comprende la posibilidad de un juego de intercambios con el otro y de un sistema de obligaciones recíprocas[179].

En muchas de esas relaciones, la ganancia era para ambas partes, ya que el ejercicio de intercambio posibilitaba el aprendizaje de parte y parte. Conforme el/la alumno/a va probando posibilidades diferentes mediante la imitación o la creación, nos recuerda las posibilidades de las cuales también dispone el maestro para sus propios procesos de redefinición o transformación. Lo que se ha querido en la práctica educativa es

179 Ibídem: pp. 52-53.

introducir la reflexión acerca de si es probable o no que cuidando de sí pueda cuidarse del otro. Si respondiendo a lo que me acontece, se puede entender que al otro está por pasarle algo también, aunque no sea exactamente lo mismo que a mí. Aprendemos a saber quiénes somos, cuando nos convertimos en lo que realmente somos. El autoconocimiento no es tanto un proceso introspectivo como un proceso de transformación. En este sentido, madurar podría considerarse como un proceso activo de desear, preferir, hacer elecciones ante cosas del mundo. Las transformaciones implican una relación con lo otro, nuestro crecimiento va a depender del tipo de relaciones que establezcamos con el mundo exterior y con nuestro propio mundo interior. El ser humano es siempre un hombre en proyecto, o siguiendo a Sartre un proyecto inconcluso, y por ello ha de enseñársele la responsabilidad personal que tiene el ejercicio de la libertad para con uno, para con los demás, para con el mundo en el que le ha tocado vivir.

Sin embargo, el autoconocimiento pudiera contener un riesgo: el pensar que al otro le pueda ocurrir exactamente lo mismo que a mí, y que por lo tanto es probable que sienta, piense, se comporte, de la misma manera en que siento, pienso, me comporto yo. Antes que pensar solamente en la igualdad de la experiencia, se podría trabajar complementariamente en los márgenes de la diferencia. En este sentido, la práctica pedagógica se alejaría de Gadamer, con su permanente búsqueda del acuerdo sobre la cosa, y se intentaría construir en el terreno ambivalente del conocimiento que sobre la "cosa", sobre uno mismo y sobre el otro ocurre cuando se privilegia la diferencia, lo disonante, el desacuerdo.

La lectura y el cuidado de sí/cuidado del otro

La *épiméleia/ cura sui* o el cuidado de uno mismo como concepto es necesario presentarlo aparejado mediante otros dos, a saber: del conócete a ti mismo y el de ocúpate de ti mismo, porque el conocerse uno mismo es un aspecto particular y concreto de la inquietud por uno mismo. Desde luego que en la *épiméleia* también están presentes aspectos como: a) una manera de relacionarse con el otro, con los otros y con el mundo; b) la *épiméleia heautou* o la forma como uno se mira y atiende en un momento dado para pasar a reconvertir esa mirada y dirigirla desde afuera de uno, desde el exterior, desde los otros, hacia dentro, hacia sí mismo, para ocuparse de lo que a uno le pasa en su pensamiento, sentimiento y pasiones; c) un específico modo de comportarse y de actuar sobre uno mismo, de hacerse cargo de uno y también cómo logra cambiar(se) y (trans)formarse; y d) la *épiméléia* tiene que ver con un ámbito que identifica con una manera de ser, de actuar, reflexionar[180].

Una determinada *épiméleia* de la lectura en tanto cuidado de sí/cuidado del otro implica, además de la conducción hacia un conocerse a sí mismo en la órbita de un ocuparse de sí, una manera de relacionarse con el otro, con los otros a través del texto (en la que el texto se vería como el "otro" y los otros), en el encuentro de horizontes, en términos de Gadamer, esto es, en la relación entre el horizonte del texto y el horizonte del lector. De la misma manera, puede plantearse también en la lectura una *épiméleia heautou* al implicar una lectura de verdad

180 Véase a Michel Foucault: *Hermenéutica del sujeto,* pp. 33-35.

en la que a uno le pasa algo, una lectura como experiencia de formación[181], que haga posible la reconversión de la mirada desde el exterior al interior de uno mismo, para, entre otras cosas, propiciar el escudriñarse en lo profundo de sí. Esta *épiméleia* de la lectura (relacionada con una *épimeléia heautou)*, en tanto y en cuanto es concebida como experiencia particular, involucra, asimismo, un modo de actuar sobre uno mismo para lograr cambiar(se) y (trans)formarse. Esta *épiméleia* ubicada en un determinado ámbito de la lectura tiene que ver con una manera de ser, de actuar y de reflexionar el sujeto lector, lo que supone el desarrollo de un *habitus* específico y un proceso de constitución de dicho sujeto.

Esta *épiméleia* de la lectura en tanto cuidado de sí/cuidado del otro pudiera caracterizarse mediante las siguientes fases: 1) lo dado, en el sentido derridiano del don, a leer no le es dado al lector como algo prestado, como si tratase de una deuda, como algo ajeno y a lo que tiene que amarrarse "eternamente" en una veneración infinita. Por el contrario se trata de que el lector reciba/acceda a lo dado con la libertad para que a partir de él y más allá de él (trans)formarse a sí mismo en otro, se trata de jugarse a sí mismo en el acto de la lectura; 2) un recibimiento pleno de lo dado en el texto no puede propiciarse sin una (trans)formación del sujeto, lo cual exige un trabajo que el sujeto realiza sobre sí para abrirse a la palabra del texto y que algo le pase; y 3) lo dado por el texto no es para la realización de un ejercicio de usura y de celosa conservación por parte del lector, sino para que lo interprete, igual y con las

181 De acuerdo con Jorge Larrosa, en *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*.

propias palabras[182], lo (re)cree, y luego lo dé, lo done, al otro en forma de un nuevo texto, en forma de "viejas" palabras re-semantizadas. De esta forma se despliega una práctica de lectura de cuidado de sí/cuidado del otro. A todas estas, cabe preguntar cuándo el sujeto lector es capaz de recibir lo dado en la lectura cuando el vínculo entre lo dado en la lectura y la (trans)formación del sujeto desde sí mismo y desde el otro ha sido establecida.

La lectura o el cuidar para que el otro cuide y se cuide

Una lectura que involucre una práctica en la que el lector cuide y cuide de sí o, mejor aún, una pedagogía que implique un cuidar para que el otro, el lector, cuide y se cuide, tiene que ver con las condiciones que hacen posible esta experiencia: a cuál normalidad, en el sentido de Foucault, se opone y cuáles son las experiencias de subjetivación que hacen posible esta lectura. Las posibles respuestas a estas interrogantes involucran aspectos como: el sujeto lector, la autonomía, el texto y el contexto u horizonte histórico, la relación identidad–alteridad. Y también, la visión de un proceso de formación del lector cuya dinámica surge del cuestionamiento del sí mismo, de la liberación de un sí mismo autista-egoísta, y la constitución de una relación con el otro y lo otro, y un ejercicio lector de distanciamiento hermenéutico crítico.

182 Véase a este respecto a Jorge Larrosa: Las paradojas de la repetición y la diferencia. Notas sobre el comentario de texto a partir de Foucault, Bajtín y Borges, en revista *Apuntes Filosóficos.* Nº14, Caracas, 1999, pp. 159-173.

Las condiciones que hacen posible esta lectura tienen que ver con el hecho social de la lectura, con su carácter multidimensional integrado en una dinámica social y cultural. Tales condiciones implican también un proceso de autonomización en grados variables, que irrumpen contra un patrón de normalidad lectora presente en la escuela y más allá de ella. Esta autonomización guarda estrecha relación con un proceso de adquisición de un pensamiento, unos criterios y un *habitus* (una episteme y una praxis lectora) que propician un cuestionamiento de unas afirmaciones o negaciones con respecto a un sentir, pensar o actuar, un esfuerzo intelectual del conocimiento y una vinculación de los saberes con el pensar y el vivir la experiencia de la vida cotidiana. Cabe agregar unos elementos adicionales a las referidas condiciones, los cuales denominaremos como disposiciones y aperturas a la experiencia de la lectura, ellos son: 1) asumir la incertidumbre, el riesgo y la aventura que involucran el leer como un viajar hacia lo desconocido e imprevisto; 2) leer sin olvidar al otro representado según el caso por el interlocutor, el lector que me acompaña en la lectura, el contertulio de lo leído, el par que comparte la experiencia, el docente mediador; 3) reflexionar sobre lo leído, desde lo leído y más allá de lo leído; y 4) identificarse como un lector ignorante[183], es decir, como aquel que desde una

183 Lo de ignorante se refiere aquí cómo el lector que desde una actitud asume la ignorancia como condición de humildad ante el saber, desde el sí puedo y desde el querer aprender se impulsa hacia un saber que puede llegar a experimentar asumiéndolo como ajeno, incompleto e inconcluso. Para ver una concepción de la ignorancia desde la perspectiva de una filosofía de la educación, véase a Jacques Rancière: *El maestro ignorante.*

actitud consciente asume la acción de leer desde la ignorancia como condición de humildad ante el saber o saberes, desde el sí puedo como potencia creadora y autocreadora y desde el querer aprender, y como aquel que se impulsa hacia un saber que puede llegar a experimentar asumiéndolo como ajeno, incompleto e inconcluso.

Una pedagogía de la lectura orientada por el cuidar del otro para que cuide y se cuide, asume la (auto)formación que implica la experiencia de la lectura, sin que signifique que se reduzca a la sola autoconstitución del sujeto, ni tampoco que represente un olvido del otro[184]. Por el contrario, la experiencia de subjetivación vivida por él está imbuida precisamente en el cuidar del otro y el cuidarse, en el juego anadialéctico[185] del yo-el otro-los otros o nosotros-los otros y ellos. El cuidar del otro y de sí supone una idea de la formación como *bildung*[186], y ello es así porque se parte de la incompletitud, de la carencia, del deseo, de la insatisfacción; se asume que el sujeto para que llegue a ser tal tiene que llegar a ser capaz de mirar-se, juzgar-se, narrar-se en una práctica de tecnologías del yo, en el sentido de Foucault, ver-se otro desde un sí mismo, o en palabras de Ricoeur, un *sí mismo como otro*[187]. Se comprende que en ese proceso de formación, la

184 De acuerdo con la tesis sobre la autoformación de María Teresa Yurén Camarena: ¿La autoformación es olvido del otro? Una mirada desde la filosofía; en Avelina Castañeda y otras: *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización*. México: Limusa, 2004, pp. 157-173.

185 En los términos que Dussel da a este concepto, es decir, ese radicalmente *otro* que rompe con una idea totalitaria de lo mismo, de lo igual, de lo uno. Véase a Enrique Dussel: *Filosofía de la liberación latinoamericana*.

186 Siguiendo en buena medida las tesis de Hegel en la *Fenomenología del Espíritu,* y de Gadamer*: Verdad y método I.*

187 Véase a Paul Ricoeur*: Sí mismo como otro.*

mirada del otro, el reconocimiento que recibo de él como otro, contribuye a formar mi identidad.

Una pedagogía orientada a cuidar que el otro cuide y se cuide se sostiene sobre una perspectiva del sujeto definida como auto-eco-organización, en palabras de Morin, y como auto-exo-referencia en tanto ser capaz de mirar-se, de salir-se de su sí mismo para ser otro y para recibir el reconocimiento del otro como otro. Un ser capaz de liberarse de un sí mismo ego-céntrico y que construye una relación fundamentalmente ética con el otro desde la reversibilidad del tú y el yo. Esta pedagogía implica por parte del docente mediador no des-responzabilizar el alumno-lector, por el contrario, se trata de que él reconozca las influencias que recibe, las circunstancias que lo afectan, para que sea capaz de concientizar todo eso y, al mismo tiempo, proporcionarle los medios para que tome distancia de lo que vive y padece. Se trata pues, de atribuir a ese sujeto, lector-alumno, un acto o un producto para que él pueda atribuírselo por su cuenta "y con ello, en cierto modo, se posesione de sí mismo"[188], para que asuma la responsabilidad de sus decisiones con el apoyo del docente mediador en todo de lo que esté a su alcance.

Al hablar de lección, en tanto lectura pública en común a la que se ha convocado, se debe tener en cuenta en esta pedagogía que el alumno-lector no asiste a la convocatoria solo a conocer lo que piensa el maestro, o por el asunto de lo que se lee, de lo leído y lo por leer, sino principalmente para escuchar y hablar de lo dicho, de lo no dicho y de lo que puede decir; para saber quién es él, qué lo ha venido constituyendo, de

188 Philippe Meirieu: *Frankenstein educador,* p. 122.

cuáles tradiciones viene, qué puede cambiar; y también, para experimentar qué le puede pasar, qué le puede pasar con el otro y desde el otro.

Un dispositivo pedagógico anormal, lectura y cuidado de sí

La práctica docente establece sus líneas de especificidad principalmente desde la enseñanza y también desde el aprendizaje. Tal práctica realiza la puesta en escena en la que actuarán y se relacionarán unos sujetos por medio de unos saberes, quereres y haceres. La enseñanza en tanto categoría contribuye significativamente a la caracterización de unos saberes, unos sujetos y unas prácticas docentes. En este sentido, puede verse la enseñanza como la posibilidad de establecer una relación consigo mismo por medio de la ayuda de un otro, con el objeto de conocerse y cuidar de sí. El propio Foucault señala que:

> No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo[189].

Vista así la enseñanza es mediación pedagógica que permite al otro cuidar de sí y propiciar un círculo de potencia, del que nos habla Rancière, que haga posible que el otro llegue a ser lo

189 Michel Foucault: *Hermenéutica del sujeto,* p. 49.

que puede ser. Sin dejar a un lado la tesis que sostiene: no solo basta el deseo de enseñar, porque solo aprende el que quiere hacerlo; aunque el maestro no renuncie a intentarlo[190]. Ahora bien, sin ánimos de introducirnos en el "viejo debate" instrucción *vs* formación, es conveniente demarcar los dispositivos pedagógicos con los cuales operan. La instrucción despliega dispositivos en los cuales se insertan los sujetos, orientados generalmente por un alto nivel prescriptivo y disciplinario en cuanto a saberes y prácticas. El punto clave gira en torno a ejercicios docentes transmisivos y prescriptivos, con base en órdenes de discurso expresados en la detentación de los saberes reconocidos, la selección y legalización de la información, los objetivos y métodos por instancias superiores de organización y saber poder. Asimismo, planifican el espacio tiempo para las actividades de enseñanza y de aprendizaje desde una perspectiva de la fabricación o producción en serie de sujetos.

La formación, vista desde la perspectiva del cuidado de sí y del otro, se despliega en un(os) dispositivo(s) fundado(s) en el conocimiento, más que en la información, en tanto datos almacenables, transmisibles, exteriores al sujeto y con poco o nulo significado para él. Por cuanto el conocimiento es un saber recibido por el sujeto, un saber que le pasa y lo traspasa, y como saber de experiencia está incorporado a su experiencia particular bidimensionalmente, esto es, cognoscitiva y afectiva; e integra la constitución de su identidad narrativa y contribuye decididamente al reconocimiento y aceptación responsiva del otro. Este dispositivo, en su dinámica adentro afuera, se despliega en una puesta en escena, sustentada en una liberación

190 De acuerdo con lo sostenido por Philippe Meirieu: *Frankenstein educador.*

de sí mismo y la construcción de una relación responsiva del otro. De esta manera, llega a convertirse en el puente para una acción educativa ética, que hace uso, en su disposición escénica, de unos elementos orientados a la búsqueda de un sentido que viabilice ese querer aprender imprescindible en la práctica de enseñar. En el escenario actúan alumnos y docente(s) desde los hilos de un libro abierto e inconcluso y de altos niveles de incertidumbre y contingencia.

Sin olvidar en ningún momento la dimensión del saber–poder implicadas en el dispositivo en cuestión, queremos enfatizar aquí la dimensión subjetiva por cuanto ella tiene que ver con ese cuidado de sí, con esa vuelta sobre sí mismo que permite comprender lo que se es en relación: a) con la verdad que lo constituye como sujeto de conocimiento; b) en las relaciones de poder que lo erige como sujeto actuando sobre el otro; c) en relación con la ética que lo constituye en el cuidado del otro, en ese ejercicio de conocer-se desde el reconocimiento del otro; y d) en esa práctica del narrar-se que propicia una identidad narrativa en el juego de un sí mismo como otro, según las tesis de Ricoeur[191]. De esta manera, cabe preguntar, ¿qué significa ser sujeto en tanto afectado por un dispositivo pedagógico de formación del cuidado de sí-cuidado del otro? ¿Ese sujeto, en un dispositivo de la lectura para que cuide y se cuide, se constituye o se inventa? Sin intentar dar respuestas definitivas, puede sostenerse que la implicación de sí en la experiencia de la lectura propiciaría un giro en la mirada desde una pura y simple relación de exterioridad con el texto y el asunto del mismo hacia los propios procesos de autoconocimiento

191 Véase a Paul Ricoeur: *Sí mismo como otro.*

y reconocimiento y unas prácticas de formación que ellos involucran.

La experiencia de la lectura cumple un papel de mediación muy importante que permite dar cuenta de un sujeto en un permanente proceso de formación de invención y constitución. De esta manera, la lectura, cuando va de verdad, cuando propicia un saber de experiencia, representa un aspecto fundamental en la constitución de la subjetividad, la cual está atravesada por una ética de sí, en tanto ética del otro y una estética de sí. Así, la experiencia de la lectura se convierte en el motor con base en el cual el sujeto puede hacer de sí algo distinto, incluyendo la apropiación de una sensibilidad otra. En el acto de la lectura cabe preguntarse por el impacto ético, estético y afectivo producido en el sujeto, por cuanto la formación encierra el misterio que rebasa con mucho las prácticas de encauzamiento, vigilancia y previsión controlada de lo que llegará a ser él. Por consiguiente, la lectura, vista de esta manera, involucra una experiencia única e irrepetible en ese esfuerzo de constitución e invención de sí. Así, la lectura puede ser mirada como arte:

> En tanto en el arte a veces hay un diseño previo y a veces no, que de todos modos puede ir cambiando en el proceso. Proceso que, desplegado en una temporalidad, se va diferenciando de lo planificado en un comienzo, que no depende de lo prefabricado, sino de "lo que uno tiene a mano", de lo imprevisible y lo que "se sale del molde"[192].

192 Jorge Fabio Boso y Valeria Soledad Funes: Subjetividad, arte y educación, en revista *Alternativas*. Año 10, Nº 38, San Luis Argentina, 2005, pp. 37-40.

La lectura contribuye al surgimiento de una singularidad en tanto experiencia particular, singularidad que, desde luego, su afloramiento puede ser ayudado o entorpecido por un determinado contexto en el cual se desarrolla la experiencia. En este sentido, cabe destacar preguntas que pueden permitir un ejercicio de cuidado de sí y del otro: ¿qué pasa?, ¿qué me pasa?, ¿qué me está pasando?, ¿qué me pasó?, ¿qué le pasó?, ¿qué nos está pasando?, ¿qué nos pasó? En ese juego dialógico de lector, texto, autor, y cuando sea el caso, el(los) personaje(s), ello exige una detenida atención y apertura ética, estética e incluso epistémica de lo que es el lector y de lo que hace para llegar a ser otro.

La lectura está referida a particularidades, esto es, al ser que lee y comprende y a la de quien es leído y comprendido, en este caso el texto, porque cada ser y cada cosa debe ser comprendidos en sí mismos, como un yo y un tú particularizados en los momentos determinados de la vida. El lector aprende a saberse a sí mismo en el mundo, en el estar ahí, heiddegerianamente hablando, en su horizonte histórico, en su situación, que se hace al vivir, valga decir, al pasar. Comprender y comprender-se en el asunto del texto leído es un modo del estar ahí o del ser en el mundo, y comprender su experiencia en el espacio-tiempo, experiencia tocada hondamente por el presente, consustanciada de pasado y lanzada hacia el por-venir. La lectura en cuanto y en tanto experiencia del encuentro (y posible desencuentro) con un texto implica un ejercicio de atención, de prestar atención cuidadosa y abierta, lo que conlleva a poner sumo cuidado en los puntos de vista del otro con relación a los del lector, y en palabras de Gadamer:

> Dejarse decir algo por él (…) mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni "neutralidad" frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios. Lo que importa es hacerse cargo de las propias anticipaciones, con el fin de que el texto mismo pueda presentarse en su alteridad y obtenga la posibilidad de confrontar su verdad objetiva con las propias opiniones previas[193].

En la lectura como experiencia de formación del cuidar y del cuidar-se, también está presente un elemento importante, a saber, el reconocimiento de la autoridad, como autoridad de saber y no de jerarquía u obediencia por ley, de aquel libro, de aquel autor, que por sabiduría y experiencia pueden guiar al lector hacia una mayor y mejor comprensión de sí y del otro. La lectura es modo de conocimiento de la conciencia histórica e instancia del ser en el espacio-tiempo para la comprensión de sí mismo como ser situado y como proyecto en permanente conformación, e implica, además, un conocer comprendiendo que presupone un método:

> Un medio más próximo a la experiencia humana del mundo y más propio del propio vivir: la pregunta, el camino del preguntar. Pues la pregunta es la vía de comprensión y de conocimiento de ese tú por quien el yo es interpelado, y ese camino de la pregunta (…) de ese comprender en un

193 Hans-Georg Gadamer: *Verdad y método I*, pp. 35-36.

ir y venir por medio de la palabra y la búsqueda de una verdad...[194].

Así el lector es puesto en juego al ser interpelado y abordado en la experiencia que está haciendo y viviendo. Un dispositivo pedagógico anormal de la lectura, o mejor dicho, contrario a lo normal, cuyo desafío principal sea el cómo cuidar para que el otro cuide y se cuide, presupone ayudar a ese otro, alumno lector o como pueda denominarse, a llegar a ser lo que se es, a la vez que se deja llegar a ser. Para ello, vamos a hacer una reinterpretación y adaptación de las tecnologías del yo de Michel Foucault[195], y de lo que Larrosa denomina, siguiendo a Foucault, los dispositivos pedagógicos[196]. El dispositivo pedagógico en cuestión tiene que ver con un conjunto de operaciones guiadas hacia la formación de un sí mismo, otro capaz de cuidar del otro y de sí. Estas operaciones consisten en un aprender a: ver-se, cuando miro y me miro a mí mismo, a narrar-se cuando narro y me narro, a juzgar-se, cuando juzgo y me juzgo. De esta manera, el dispositivo, o macro dispositivo, implica unas relaciones que tiene que establecer el lector alumno consigo mismo y con el otro para llegar a constituirse en ese otro que cuida y se cuida. Pero ese otro que llega a ser no es la proyección espontánea de un sí mismo, sino un sí

194 Liliana Guzmán: Contexto y paradigma: el horizonte comprensivo para una educación creadora, en revista *Alternativas.* Año 10, Nº 38, 2005, p. 67.

195 Véase a Michel Foucault: *Tecnologías del yo y otros textos afines.* México: Paidós, 2000.

196 Véase a Jorge Larrosa: Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí; en Jorge Larrosa (ed.): *Escuela poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta, 1995, pp. 259-329.

mismo otro, es decir, un sujeto que ha llegado a ser otro siendo el mismo y que solo hace conciencia de su trans-formación al participar crítica y conscientemente en el dispositivo, especialmente al hacer una metanarración del narrar-se, cuando construye temporalmente su identidad narrativa.

Este dispositivo pedagógico plantea unas prácticas para mediar la relación del sujeto consigo mismo y con el otro, relación en la que se establece, se regula y se cambia la experiencia que él tiene de sí y del otro. Desde luego, este dispositivo y las operaciones que involucran solo se pueden entender completamente en un marco histórico determinado de saber, poder y subjetivación. Por lo que la propuesta de este dispositivo no pasa de ser un intento teórico y metódico de una práctica pedagógica orientada a la constitución y trans-formación de un sujeto.

La experiencia de sí y del otro, desde el acontecimiento de la lectura, se despliega y se ubica en un horizonte histórico, en una situación. Es en esa situación, desde ese horizonte histórico concreto, en donde un sujeto puede, al realizar determinadas operaciones consigo mismo y con el otro, darse su ser propio y aprender a cuidar y a cuidarse. La experiencia de sí o subjetivación constituye al sujeto, que hace su historia. Tal experiencia se hace solo desde una problematización, esto es, cuando determinados actos del sujeto son considerados como objeto práctico y cognoscitivo para él. Tal problematización, además de histórica, particular y contingente, está consustanciada con unas tecnologías del yo, ya que a través de ellas se propicia la relación de un sujeto consigo mismo.

El dispositivo en cuestión puede también combinar en su puesta en escena algunos elementos o subdispositivos como:

1. Ofrecer la lectura de un texto como una donación, como algo que se da sin imponerlo ni exigir deuda o gratitud por tal concepto, como un regalo del que no se sabe con antelación cuál es su contenido ni para qué sirve y que propicia el regocijo del descubrimiento hecho por sí mismo. Este dispositivo incluye una preparación para recibir el texto como donación y permite además lo que Meirieu llama "hacerlo todo sin hacer nada"[197].
2. Un segundo subdispositivo consistiría en comprender que el acto de la lectura lo realiza un alumno lector concreto, tal y como se encuentra en un lugar, un aula o en otro lugar, y que se constituye desde una historia concreta que no puede dejarse a un lado, por lo que la lectura la realiza tal y como es y allí donde está situado, desde un horizonte histórico. El dispositivo representa con mucho ese "hacer con" de la pedagogía diferenciada[198].
3. Y el tercer subdispositivo sería aquel de la atribución de la responsabilidad del acto o resultado de la lectura al alumno lector para que él por su cuenta pueda atribuírselo, y ello, de algún modo, puede ayudarle a hacer una experiencia de sí, autónoma y responsable. Es un dispositivo que responde en cierto modo a ese "Hacer como si…" como especie contraria a una acción pedagógica con objeto o un "hacer para que el otro haga"[199].

197 Philippe Meirieu: *Frankenstein educador,* pp. 97-104.

198 Ibídem: p. 104.

199 Ibídem: p. 119.

ESTUDIO III
Razón narrativa y formación del sujeto

Introducción o la formación desde la perspectiva de la razón narrativa

¿Quién decide que un ser humano sea digno de un respeto incondicional o no? ¿El otro, el más fuerte o un determinado orden jurídico-político establecido? ¿Por qué su condición de persona depende de las condiciones establecidas por ese orden e impuestas por el más poderoso? Estas condiciones pueden variar de acuerdo con los intereses de quien detenta el poder[200]. Al hablar de respeto incondicional nos referimos a una condición universal más allá de toda ideología y circunstancia jurídico-política. Ese algo que hace del otro y de los otros objetos de respeto hacia él, hacia ella, hacia ellos, en todo momento[201]. Al despojar al otro de ese algo ya deja de existir cualquier límite que impida excluirlo o incluso asesinarlo. Esto último va aparejado con la idea de la asimilación, es decir, el otro es reconocido por mí en tanto y en cuanto se asemeja a mí o reduzco su existencia al hecho de establecer una

200 Los indígenas de nuestra América no fueron considerados personas dignas de respeto por parte de los colonizadores españoles. Baste recordar las ceremonias del empalamiento de líderes indígenas hasta su muerte y sus cadáveres expuestos al sol. Y a las mujeres y a los niños que se les lanzaban a los perros.

201 Ese algo es considerado por Simone Well como un carácter sagrado. Carácter que trasciende la mera condición de persona, esto es, el otro, en tanto ser humano, es un ser intermediario entre el absoluto bien o dios y el mundo. Véase a *La personne et le sacré, en Écrits de Londres et dernières lettres,* Paris: Gallimard, 1960, citado por Adela Muñoz Fernández, El carácter sagrado del otro. Reflexiones a partir de Simone Weil, *A Parte Rei Revista de Filosofía,* Nº 33, 2004. Disponible en: http//serbal.pntic.mec.es/^cmunoz11/index.html

relación conmigo, o lo asumo como una pertenencia personal, y solo existe en referencia a mi propia vida, de lo contrario no puedo percibirlo como independiente de mí, y simplemente no existe o puedo prescindir de él cuando quiera. En efecto, se trata de otorgarle el don de lo impersonal, una presencia ausente al decir de Simone Weil[202]:

> Este don consiste en percibir en el otro otras relaciones que no pasan necesariamente por mí. Desde el momento que le otorgo al otro este don estoy presente en él, pero de una forma ausente, "impersonal", pues este reconocimiento implica al mismo tiempo la renuncia –la abdicación– del yo a reducir toda relación del otro a una relación personal conmigo[203].

Un punto de vista, asumido de manera absoluta como racionalidad unilateral, termina convirtiéndose en totalitaria con una alta propensión al mal. La ética es consustancial con una relación con el otro, como relación de alteridad. Por tanto, se hace necesario una ética que se sustente en una razón, en una pasión, o mejor en una compasión, y en una estética, como razón sensible al sufrimiento del otro. Tal razón, siguiendo a Mèlich[204], sería la narrativa o literaria en tanto razón compasiva que condene el olvido del otro y niegue la absoluta indiferencia ante el mal y el exterminio del otro. Dicha razón afirma la relación inseparable de la

202 En *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta, 1998.

203 Adela Muñoz Fernández: Ob. cit., p. 4.

204 Joan-Carles Mélich: La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario, en revista *Educar*, 31, 2003, 33-45.

realidad con la ficción porque es inseparable de las lenguas, de las interpretaciones.

Esta razón nos sitúa en el encuentro con el rostro[205] y frente a los seres humanos de carne y hueso, como diría Unamuno, en una estética y en una (po)ética de lo singular. Ahora bien, ¿cuáles son las implicaciones de dicha razón en una práctica formativa de un individuo concreto? Muchas, porque ella se erige desde el padecimiento de experiencias vitales, de lo ambiguo de la vida (segura e incierta), de su complejidad, de su incertidumbre y sus contradicciones, y también por el lugar principal que en ella ocupa la sensibilidad. Tal sensibilidad tiene un puesto clave en el despliegue de una imaginación narrativa que haga posible la no indiferencia ante el oprobio y el crimen.

Una práctica formativa de ese sujeto, desde la perspectiva de la razón literaria o narrativa, busca, en él, el cultivo de una sensibilidad ante la vejación del otro. Se trata pues de que a partir del ejercicio narrativo de lo vivido, e incluso desde un relato ficcional o referencial que lea o escuche, pueda propiciarse una reflexión ética que coadyuve a su proceso de formación como sujeto ético y sujeto de relación, sensible ante el mal, y por ende, responsivo en tanto responsable del otro[206], incluso en un darse a él o a ella en sus circunstancias histórico-concretas, en sus alegrías y sufrimientos. Claro, no se trata de seguir modelos preestablecidos ni mucho menos, sino que desde la narración de lo incierto, inseguro e impredecible de su accionar vital, se (trans)forme. Se trata, pues,

205 De acuerdo con Emmanuel Levinas: *Totalidad e infinito.*

206 En términos de Emmanuel Lévinas: *Totalidad e infinito.*

de generar en dicho sujeto-narrador-lector un "... posicionamiento ético, es decir, una atención por el detalle, por lo singular y, al mismo tiempo, por la radical novedad, por la ambigüedad y la incertidumbre del mundo"[207]. Desde luego, una práctica formativa vista de esta manera va mucho más allá de una racionalidad instrumental, medios-fines, costo-beneficio, ascensos certificados en la escala social, laboral y académica, en la lógica del "qué eres" y no del "quién eres", y de inferencias y cifras representativas de fenómenos globales.

¿Narrar para qué?

Si pudiésemos partir de hacernos esta pregunta, las respuestas serían muchas y diversas; sin embargo, puede decirse, sin intenciones de dar una respuesta definitiva, que al narrar se busca, entre otras cosas, inscribir el relato de una vida en la historia de los acontecimientos, de las circunstancias en las cuales ha devenido su ser, como ser en el tiempo y en el mundo. Y a la inversa, esto es, se intenta apuntar dicha historia en el relato de una vida concreta, cuando, sobre todo, dicha historia ha tocado profundamente el relato de esa vida. A menudo ese narrador se encuentra atareado en la búsqueda de su sí mismo y del mundo, de su sensible interioridad ante una exterioridad caótica. No se trata muchas veces de cubrir los lapsos de la existencia, sino que se relatan momentos de auténtica inflexión en el decurso de una vida, episodios a veces de una gran intensidad, incluso trágicamente insoportables de

207 Joan-Carles Mèlich: *La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario,* p. 41.

una vida, por los cuales tales relatos tienen una indiscutible condición de testimonio. Allí, en estos casos, se intenta confrontar lo indescriptiblemente doloroso con lo expresable, o lo inefable con lo que puede ser dicho, en descargo de la propia experiencia íntima, es el lugar del conflicto de los opuestos entre lo inenarrable y el dar testimonio, en la dialéctica de la intimidad y la exterioridad[208].

El relato de una vida se condensa, en este caso, en un período de esa vida por su carácter extraordinario y trágico, trascendiendo por ello el carácter traumático de una existencia puramente individual al convertirse en un acontecimiento histórico intolerable e inimaginable. De igual manera, puede decirse que el individuo ubicado en un decurso vital, en un tiempo y un espacio histórico-social, narra su vida porque esta da testimonio, dando, a la vez, testimonio de su tiempo en el relato de su vida[209]. Hablar de sí mismo, narrar la vida de uno, sobrepasa al mero individuo para re-imaginar un yo imaginario, para, entre

208 A este respecto dice Jorge Semprún: "Únicamente el artificio de un relato logrado conseguirá transmitir parcialmente la verdad del testimonio" (*La escritura o la vida.* Barcelona: Tusquets, 1995, p. 47). Y también José Vicente Abreu en este mismo orden de ideas nos dice: "Los camaradas jóvenes no quieren creer que Guasina existió y que yo estuve allí… No creen ni en mis cicatrices… (…) Sí, Guasina existió. Hay malos y buenos testimonios de su existencia. ¿Acaso es una ley que las nuevas cárceles nos hagan olvidar las viejas? (…) –Esto debe escribirse para que no se olvide (…) Y debíamos dejar un testimonio de esta prisión. Las cárceles nuevas no deben olvidar las viejas". *(Guasina. Relatos de un campo de concentración del régimen de Pérez Jiménez.* Caracas: Editor José Agustín Catalá, 1969, p. 4).

209 El sí mismo se erige como una figura ejemplar o, como en otro lugar lo hemos referido, como una vida ejemplar oscura o contraejemplar de lo que nunca deba volver a ocurrir o vivir por otro ser humano. Gregorio Valera Villegas: *Relato, tiempo y formación y narración. Lectura antropo-ética del paria. Biografía, narración y formación.*

otras cosas, dar qué pensar, dar qué decir al otro, a los otros, al mundo. De alguna manera, esta narración, producto de la mirada a través de una lente o de un distanciamiento, se basa en el carácter singular de la experiencia vivida, para desde allí dar a escuchar, dar/propiciar/contribuir con unas lecturas, unas interpretaciones del contexto histórico-social en el que se ha vivido y en el que se vive.

Narrar la vida, hacer palabras y letras de lo vivido, en estrecha relación con una (po)ética de lo singular, implica también hacer referencia a un mundo mientras se construye una (po)ética del sí mismo[210]. Se habla, se cuenta, se escribe para tratar de comprender quién se es, o ¿por qué no?, quién se debería ser o quién se debería llegar a ser. En el relato, el narrador, el texto o lo narrado y la realidad pueden llegar a establecer una peculiar relación de carácter dialéctico, por cuanto si lo imaginario es lo que se "separa" del mundo, al mismo tiempo es un mundo que pertenece de alguna manera al primero, aun desde su ausencia o inexistencia. No es

210 En el texto narrado se presentan dos planos, uno referido a la interioridad del texto y otro a su exterioridad; el primero tiene que ver con, en el caso de lo autobiográfico y biográfico, elementos o figuras como autor, narrador y personaje y también con el sujeto del enunciado y sujeto de la enunciación; el segundo involucra lo referencial cuya cláusula clave es su relación con la verdad del texto, la dicha por el texto, que es una cuestión de autenticidad y no de exactitud (por aquello de la distancia entre el yo hablado o escrito y el yo que habla o escribe), el pacto referencial del que habla Lejeune. Esta referencialidad en el relato histórico biográfico es autenticidad (lo cual no quiere decir que en el texto no pueda haber una mentira, un error, una deformación sin que el texto deje de ser auténtico), y en el relato de ficción biográfico es la verosimilitud (lo que no ha sido así, pero pudo haber sido o puede llegar a suceder). En cualquier caso, ,estamos hablando de la porosidad existente entre la frontera de lo real y lo imaginario. Para el tema del pacto referencial, véase a Philipe Lejeune: *El pacto autobiográfico.* Madrid: Megazul-Endymion, 1994.

definitivamente un algo no situado, o imposible de ubicar, sino que el mismo se desarrolla en el aquí y en el ahora del mundo, en su espacio-tiempo, que al mismo tiempo lo localiza, en cierta forma, lo traslada, lo recrea, lo refigura, constituyendo una novedad, un algo nuevo.

El relato biográfico sufre también esa suerte de reinstalación de la realidad fenomenológica a la cual pertenece el sujeto biografiado, a la realidad creada por lo imaginario. Por ello, se logra una transformación de la vida, en tanto vida biografiada, en lenguaje, "... en obra ahora separada del mundo, pero al margen, anclada en lo real pero tan solo a partir del universo de tinta que la constituye: vida imaginaria, vida recompuesta, vida verbal"[211]. Ante las preguntas por el ¿quién eres? y el ¿quién soy?, las respuestas vendrán desde la incompletitud, desde el alejamiento y transplante, y desde el simulacro biográfico en el lugar del imaginario. De allí que puedan ya avizorarse las débiles fronteras entre el relato referencial y el de ficción.

Entre estos tipos de relatos encontramos la presencia de una dicotomía, en la cual se suele dividir el campo narrativo, que consiste en la oposición y muchas veces contraposición, por un lado, de los relatos que pretenden una verdad de carácter cientificista como las Grandes Historias[212], e incluso, en muchos casos, en las historias de vida, específicamente en aquellos que le dan un cierto giro confirmatorio a las misma; y por el otro, los de ficción, como el relato corto o cuento, la

211 Jean-Philippe Miraux: *La autobiografía. Las escrituras del yo*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 116.

212 De marcado acento positivista o neopositivista.

novela, el teatro, entre otros[213]. Como una alternativa tentativa a esta dicotomía asumiremos aquí, en primer lugar y siguiendo a Ricoeur[214], una unidad funcional entre estos tipos de géneros narrativos a partir del carácter temporal que los atraviesa, por la reciprocidad entre la narración y el tiempo, y porque el relato ocurre en el tiempo y lo temporal es de alguna manera relato.

En segundo lugar, puede decirse que si bien el relato histórico se refiere a lo real, a un real pasado, al tratar de acontecimientos producidos en la realidad, y que presenta un énfasis notable en el documento y en los archivos como tarea cotidiana, en tanto referentes empíricos que sirven para apuntalar un discurso de carácter indirecto, por cuanto lo pasado ha dejado de ser, y a pesar de la incuestionable asimetría existente en este tipo de relato y el ficcional al presentar este último un tinte de carácter irreal ficcional, ello no quiere decir que la ficción no tenga referente, lo tiene, en tanto que contribuye a configurar la realidad y en tanto imaginario.

La invención de tramas nos ayuda a comprender lo vivido, a dar un sentido a nuestra experiencia espacio-temporal en su aparente confusión y caos. En esta invención hay un momento, ubicado entre la precomprensión de la acción y la refiguración de la realidad, denominado la suspensión del referente que realiza la ficción. En el relato histórico también la reconstrucción de lo sucedido es producto de la imaginación a partir de los documentos y más allá de ellos. Así, lo vivido, en tanto experiencia[215], sumergido en el magma del tiempo, no cesa de ser reconfigurado

213 Como el relato fílmico y a la pintura.

214 Véase a Paul Ricoeur: *Tiempo y narración*...

215 Mucho más allá de una visión de experiencia como experiencia empírica.

y resemantizado, con base en los rieles de la metáfora y la trama. Por ende, puede decirse que lo vivido, la experiencia vivida, es temporal y es el referente común del relato histórico y el de ficción. Y esto puede contribuir a la construcción de un piso para plantear como objeto de reflexión y de estudio el tema o problema conformado por el conjunto de categorías y sus implicaciones, a saber: historia, ficción, tiempo, experiencia y formación en relación con preguntas como: ¿quién eres?, ¿quién soy? Por tanto, en términos aproximativos puede decirse que la intriga construida (o ese conjunto de combinaciones mediante el cual unos determinados acontecimientos se convierten en relato, en torno a la vida de un sujeto) narra una vida y permite dar respuestas, aunque incompletas e inciertas, a estas preguntas.

Narrar, leer, vivir

El camino por el tiempo y el relato implica, en las tareas que nos ocupan, pasar por una reflexión sobre el sí mismo desde una perspectiva fenomenológica, esto es, como ser arrojado en el tiempo y en unas circunstancias; lo que a su vez involucra unos ejercicios hermenéuticos a través del tránsito por unos signos, unos símbolos y unos textos. Aquí encontramos que el juego del texto y la acción suponen la referencia de las metáforas y tramas narrativas a una "puesta en escena" que involucra el llevar o el traducir al lenguaje una experiencia, un vivido y un estar en el mundo que es previo y exige ser expresado.

En el asunto del texto se expresa un ser en el mundo, de tal manera que su interpretación tiene directamente que ver con un proyecto de mundo en el que el yo-intérprete-lector

podría habitar, vivir y proyectar sus potencialidades creativas. Por ello, más que un asunto de experiencia empírica, de realidad inmediata, como algunos relatos históricos referenciales pretenden enfatizar, se trata de potenciar un nuevo ser en el mundo delineado por el texto que se distancia de las meras evidencias de lo cotidiano-inmediato, cuyo ejemplo emblemático es el texto de ficción, en el cual se alcanza un alto nivel de despliegue del *como si* y de un imaginario[216].

El texto y su asunto, por medio del distanciamiento que se alcanza por la autonomía de él con respecto al autor, a su situación y destinatario original, hacen posible la apropiación. El lector, al comprender-se ante el texto, hace suyo lo que le era ajeno, que no es otra cosa que el asunto del texto. Para que esto se realice es necesario que me desapropie de mí mismo "... para dejar que sea la cosa del texto. Entonces cambio el *yo, dueño* de sí mismo, por el *sí mismo, discípulo* del texto"[217]. En breves palabras, un distanciamiento del yo respecto del sí mismo en el mero proceso de apropiación. El distanciamiento es respecto del texto y de uno mismo, un momento crítico del comprender y del comprender-se.

---

216 En el sentido de Cornelius Castoriadis, en *La institución imaginaria de la sociedad*, Vol. 2, Barcelona: Tusquets, 1989. Lo imaginario y lo simbólico van de la mano, el primero requiere del segundo para existir y expresarse. Lo imaginario se crea y se recrean en el tiempo –histórico-socio-cultural– y el relato. El imaginario surge en "... el ser por hacerse (o haciéndose) emerge lo imaginario radical, como alteridad y como origen perpetuo de la alteridad, que figura y se figura, es al figurar y al figurarse, creación de 'imágenes' que son lo que son y tal como son en tanto figuraciones o presentificaciones de significaciones o de sentido" (p. 327).

217 Paul Ricoeur: *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: FCE, 2001, p. 53.

La clave es la pregunta por el sentido del ser que soy, por el sentido del ser que somos, en tanto sentido encubierto, la cual constituye un prerrequisito fenomenológico básico de todo esfuerzo hermenéutico. Pregunta ontológica sí, pero, también pregunta fenomenológica. Y es allí, al intentar ir más allá del puro vivir, cuando hacemos un alto para darle un sentido a lo vivido[218]. Narramos la acción impredecible y caótica para darle sentido. De igual manera, hacemos un distanciamiento hermenéutico con respecto a la tradición transmitida, mediante una interrupción de la relación de pertenencia con el objeto de significarla. Llevada a una mayor intensidad esta dinámica de distanciamiento–pertenencia, nos conduce al despliegue del momento crítico, momento de la sospecha, propuesto por Ricoeur como hermenéutica crítica[219].

Narramos en busca de un sentido a lo vivido, de esa experiencia que con mucho es prelingüística y que se despliega en ese exponernos o en ese entrar en juego al vivir. Narro, narramos, también para constituir el otro en mí, para constituirlo como otro. Al narrar intentamos también conformar un ámbito de realidad al dar un sentido a un vivido. El narrador al hacer un alto en el juego del vivir trata de penetrar en el sentido profundo de los acontecimientos y procesos de la vida, es el campo de juego fenomenológico-hermenéutico. Al leer un texto la tarea interpretativa consistirá en entrar en relación con la obra en la búsqueda del comprender-nos en su asunto. Al hacer hablar una vez

218 Escenario de la conciencia expuesta a la eficacia histórica de la cual nos habla Hans-Georg Gadamer, en *Verdad y método I.*

219 Véase Paul Ricoeur: *Del texto a la acción*.

más el texto, en el encuentro de horizontes que es la lectura, el lector ganará un sentido de lo vivido desde su ahora. De esta forma, al reconfigurar el autor de un texto lo experienciado, lo vivido, alcanzará, de alguna manera, un sentido. Al rehacer lo allí narrado en la lectura, que involucra en cierta forma una re-escritura, el lector, desde su horizonte histórico[220], ganará también un sentido de la vida.

Re-crear-se al leer/escribir

Leer/re-escribir una obra de ficción de un autor y unos textos históricos, cartas y testimonios sobre la vida del mismo autor con el objeto de intentar comprender, al menos parcial y tentativamente, el proceso del *cómo se llega a ser lo que no se es* en el contraste ciudadano-excluido, ciudadano-perseguido, ciudadano-execrado, constituyen una parte importante de las tareas que faltan por hacer. Y decimos leer-re-escribir porque al leer, al interpretar, se re-crean los textos, y porque una lectura que va de verdad constituye una re-creación, que hace hablar lo escrito igual y distinto al mismo tiempo, hace decir lo dicho y también lo no dicho. Planteada de este modo, la lectura debe ser asumida como si se estuviera gestando el texto por primera vez en su potencialidad de explicitar un sentido. Este carácter re-creador, refigurador de la lectura de una auténtica interpretación, ha sido acotado en los términos siguientes:

> Interpretar un texto literario implica una verdadera creación, como sucede con el intérprete musical que quiere descubrir

220 En el sentido de Hans-Georg Gadamer, en *Verdad y método I.*

el *sentido profundo* de una obra más allá de su significado inmediato que cualquier conocedor de la escritura musical puede ver en los signos de la partitura. Esta interpretación creadora es una participación efectiva en la inspiración misma del compositor[221].

Comprender el proceso del *cómo se llega a ser lo que no se es* en el contraste ciudadano-excluido, ciudadano-perseguido, ciudadano-execrado, implica el despliegue de una hermenéutica fenomenológica que presupone, entre otras cosas, una perspectiva de la lectura lúdica ambital[222], la cual, siguiendo a Alfonso López Quintas[223], asume que la realidad humana alcanza su plenitud de sentido en el "entre", es decir, en lo relacional, en los encuentros y también en los desencuentros. El ser humano es un ámbito de realidad que se expande en la interrelación y en la cofundación de nuevos ámbitos. Ese ser entra en juego en lo ambital, en lo relacional, porque su verdadero entorno está configurado por ámbitos y entramados de ámbitos, que él refigura en los textos, en sus prácticas miméticas al escribir e incluso al narrar oralmente o pintar.

---

221 Gabriel Marcel: *Présence et inmortalité*. París: Flammarion, 1959. Citado por Alfonso López Quintas: *Literatura, estética y ética. Formación de valores a través del análisis literario.* Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia "Hemanarias", 1996, p. 57.

222 Existe desde luego una vinculación cercana de lo ambital, o ámbito, con el concepto de "espacio existencial" en Flaubert, el de "habitar" en Bachelard, Heidegger, Merleau-Ponty, Bollnow, y el de "lo abierto" en Rilke. Cfr. Alfonso López Quintas: *Literatura, estética y ética. Formación de valores a través del análisis literario,* p. 78.

223 Véase a López Quintas: Ob. cit.

El lector-intérprete trata de re-crear la dinámica de la trama ambital mediante una experiencia co-creadora al entrar en juego con el texto y exponerse a él. Si muchos textos literarios o incluso históricos, como historias de vida, manifiestan en alguna medida un testimonio de una experiencia personal, su lectura y re-escritura, debe tratar de mostrar el ámbito o ámbitos de vida desde sus propios asuntos, mediante el despliegue de una lectura de experiencia comprometida, de juego co-creador. Así pues, este cuerpo de tareas, que nos hemos propuesto en el desarrollo de este trabajo, está referido a la realización de unos ejercicios de intérpretes de unos textos de ficción y referenciales e históricos, esto es, leer/re-escribir una obra de ficción, el relato *Con otra gente* de Haroldo Conti, y unos textos históricos, cartas y testimonios sobre la vida del mismo autor con el objeto de intentar comprender, al menos parcial y tentativamente, el proceso del *cómo se llega a ser lo que no se es e*n el contraste ciudadano-excluido.

Ahora bien, la pregunta que se pudiera formular a continuación es: ¿cómo hacer tales ejercicios? Caminemos por parte al tratar de dar un esbozo de respuesta. La hermenéutica es una filosofía de la interpretación y del diálogo. Surge a partir de la crisis del fundamento como búsqueda de sentido en una época postmetafísica. La búsqueda de la comprensión de un texto, de un individuo, de una acción serán su *leitmotiv.* El lenguaje será su tema permanente por los requerimientos mismos de esa búsqueda, al interior de una comunidad lingüística y cultural e inmersos en una historia. La comprensión no es un tema exclusivamente gnoseológico sino también ontológico, un elemento constitutivo y constituyente del ser humano como ser

radicalmente finito. Así, lo que es, no puede ser comprendido totalmente, debido justamente a la finitud del ser humano y del lenguaje. De la misma manera, la comprensión es mediata, esto es, se ubica *en* y tiene lugar *en,* un aquí y un ahora, en medio de situaciones fácticas y concretas, conformaciones histórico-culturales y prejuicios, en el sentido de Gadamer[224], que demarcan y al mismo tiempo influyen significativamente en ella. La acción de comprender no proviene ni aflora de una trascendental subjetividad, sino, siguiendo a Heidegger, del constitutivo "ser en el mundo" en que consiste el ser humano, el *Dasein*[225]. La relación entre lenguaje y mundo es finita y, por ello, abierta e inconclusa. Una hermenéutica solo planteada en los términos anteriores resulta insuficiente, entre otras razones, porque se hace necesario un diálogo crítico con la tradición y los prejuicios, de allí surge la hermenéutica crítica preconizada por Habermas, siguiendo la teoría de Adorno y Horkheimer de la Escuela de Frankfurt, Apel y Ricoeur.

Ricoeur se adentra en el tratamiento del campo del sentido y de la alteridad como parte de la configuración de esa hermenéutica crítica. El sentido es el fondo ausente de lo que aparece, es lenguaje que habla el sentido de las presencias. La alteridad es aquel que escapa a mí poder hacer, el otro y la voz de la conciencia. El comprender se abre al consentir en tanto reconocimiento del poder-demanda del otro sobre mí, en tanto me asumo finito, insuficiente y contingente e ineludiblemente necesitado del otro y de su diferencia que

224 Ya él nos alertaba de que no hay comprensión sin precomprensión, sin prejuicios. Véase Hans Georg Gadamer: *Verdad y método I.*

225 Martin Heidegger: *Ser y Tiempo.*

instituye respecto a mí[226]. De esta manera, la hermenéutica riqueriana se nos presenta como el puente para salvar el abismo de la voz del otro, en la finitud y fragilidad que me une a él, y así erradicar todo indicio de tentación de su exclusión y de su aniquilamiento. Voz del otro, que siguiendo a Lévinas, es pensamiento ético radical, que intenta ir mucho más allá de Heidegger, al considerar que el ser no es la única fuente de sentido. El otro, el rostro, reviste una existencia única, irrepetible e insustituible, no requiere de un horizonte de sentido que lo acoja, sino que por su propia dimensión ya significa. La vía para llegar al otro es el lenguaje.

Pero, volvamos ahora a la hermenéutica crítica propuesta por Ricoeur en el intento de apuntalar una respuesta a la pregunta formulada. El movimiento de la hermenéutica crítica representa un desafío orientado al enfrentamiento de las desviaciones y distorsiones del lenguaje y de la acción comunicativa, mientras que el de la hermenéutica de las tradiciones se orienta hacia el re-conocimiento del contexto histórico en el cual está inmersa la comprensión en el marco de la finitud. Por este último, dice Ricoeur, "... me inserto en el devenir histórico al cual sé que pertenezco (…)". Mientras que por el primero, por el de la hermenéutica crítica, "... opongo al estado actual de la comunicación humana falsificada la idea de una liberación de la palabra, de una liberación esencialmente política…"[227]. Uno de los puntos clave de la hermenéutica crítica propuesta

226 Véase a Mariano Peñalver Simón: La hermenéutica contemporánea, entre la comprensión y el consentimiento; en A.A.V.V.: *La filosofía hoy.* Barcelona: Crítica, 2000.

227 Paul Ricoeur: *Del texto a la acción...,* p. 334.

por el filósofo francés, la constitución de una dialéctica entre la experiencia de pertenencia e histórica y el distanciamiento alienante como dinámica de dicha hermenéutica. Y en esta onda cabe destacar un conjunto de aspectos relevantes, o suerte de complementos críticos de la hermenéutica de las tradiciones, que sirven para amalgamar dicha dialéctica. El primero es el del distanciamiento, propiamente dicho, en tanto elemento-condición de la interpretación, condición que tiene su razón de ser en el hecho de la autonomía adquirida por el texto escrito[228]. En el caso de la obra literaria, como es uno de los tópicos que nos ocupa en este trabajo y de toda obra, es precisamente ese ir más allá de las condiciones socio-psicológicas de producción para propiciar una apertura a una lectura infinita o infinitas lecturas, ubicadas en contextos sociohistóricos distintos. Así, y esto es fundamental, la obra literaria y la obra en general se descontextualizan sociopsicológicamente hablando, y a la vez se recontextualiza en el acto de lectura. El segundo aspecto o el de la referencia tiene que ver con la pregunta o preguntas que se dirigen, a lo que Gadamer denomina, al asunto del texto, esa especie de mundo que él abre o que él le abre al lector[229].

Este aspecto nos remite al tema de la imaginación, del imaginario y la ficción, porque al abrir el texto ese mundo o dimensión de la realidad supone la posibilidad real de abrir una vía contra la realidad dada, tenida o establecida, y, por

228 Autonomía con respecto a la intención del autor, al contexto sociocultural de su producción y con respecto al destinatario o lector primitivo.

229 Aquí es necesario destacar la inflexión fundamental que esta perspectiva representa con respecto a la hermenéutica romántica, por cuanto no se trata de buscar o capturar una supuesta intención oculta o detrás del texto como tarea del lector, ni tampoco de comprender el texto tanto o mejor que su propio autor.

ende, a su crítica. Esta vía de crítica y de subversión de lo dado o establecido tiene su parangón con el carácter constituyente del imaginario social, que tiene que ver con la necesidad de todo grupo social de representarse en el sentido teatral del término. Esta vía en la obra de ficción, por ejemplo, permite una redescripción, una recontextualización y una mimesis como imitación re-creadora. El modo de ser del mundo abierto por el texto es un mundo posible, de lo que puede llegar a ser, y aquí se encuentra el poder subversivo de lo imaginario. Por ello, cabe citar aquí a Ricoeur cuando afirma "... el distanciamiento, al mismo tiempo, se inscribe en el corazón de la referencia: el discurso poético se distancia de lo real cotidiano al dirigirse al ser como poder ser"[230].

El tercer y último aspecto se refiere al papel de la subjetividad en la interpretación, por lo que comprender no significa proyectarse en el texto sino, en términos de Gadamer, jugarse-exponerse en él, irrealizarse en él, porque la subjetividad del lector está "... tan puesta en suspenso, irrealizada, potencializada, como el mundo mismo que despliega el texto"[231]. La lectura me introduce en el juego de la imaginación creadora y me refiguro al irrealizarme en la dialéctica de la apropiación del mundo ofrecido por el texto, paralelo a la desapropiación o distanciamiento crítico de mí mismo.

230 Paul Ricoeur: *Del texto a la acción…*, p. 340.

231 Ibídem: p. 341.

ESTUDIO IV
Yo, otro y el texto.
Un dispositivo fenomenológico/dramatúrgico de la lectura

En este trabajo vamos a presentar una suerte de ejercicio de despliegue de un dispositivo fenomenológico narrativo. Para ello, presentaremos como referentes primarios dos textos, a saber: uno autobiográfico y otro de ficción; en el primero se jugará a lo memorable como "realidad del pasado", y en el segundo a lo ficcional como "lo no real de la ficción". En ambos, la lectura oscilará, parafraseando a Ricoeur, entre la intersección del mundo texto y el mundo del lector y un ir más allá, hacia la refiguración[232]. Tal refiguración es lo que este filósofo francés denomina *mímesis III*.

Lector, texto y autor(narrador), los protagonistas de la puesta en escena del dispositivo

Se trata de apostar a un lector implicado, es decir, aquel que se abre ante la situación que sirve de base a la relación entre el texto y la lectura. Y también aquel que acepta la invitación del autor, o en el caso del texto de ficción de la voz narrativa, al ofrecerle el texto para su lectura. En el texto histórico-biográfico, el énfasis se da en el *informar* y *enseñar*, mientras que en el de ficción se da en el *mostrar.* En el relato de ficción, específicamente *Liberación* de Orlando Araujo[233], la presencia del narrador aparentemente es sacrificada por medio de la verosimilitud de la historia que a primera vista se cuenta

232 Paul Ricoeur: *Tiempo y narración III…,* p. 866.

233 Orlando Araujo: Liberación, en *Compañero de viaje,* Caracas: Librería Suma, 1977, pp. 135-138.

por sí sola y que deja hablar la vida escolar en la actuación de unos sujetos. Este relato supone por parte del lector la confianza en el narrador, cerrándose de esta manera un pacto de lectura, confianza que se expresa en el hecho de carecer el autor de una prueba sobre lo narrado, pide al lector, mediante ese pacto, que le conceda la confianza en saber lo que narra o muestra y en dar una apreciación de los personajes del relato. En el relato histórico-biográfico, que es un pasaje de la vida de Paulo Freire y su formación como lector[234], el autor no exige tal confianza porque puede recurrir al apoyo de la prueba documental para reafirmar lo narrado. De esta manera, la lectura se presenta como un viaje (no excepto de altibajos, de dudas y cuestionamientos sobre el texto y el autor) con cierto de nivel de confianza, que se realiza en compañía de un texto, un narrador o un autor-narrador, que puede involucrar un cuidar de sí y del *otro.*

El autor en y por el texto, cabe también decir, hace a su lector en la medida en que le permite ver y decir lo que antes no había visto o dicho; así, lo hace ver desde una perspectiva distinta y lo introduce en un nuevo o diferente nivel de experiencia. Ahora bien, el texto no está organizado en sí y para sí, él depende del otro, del lector; y su lectura no llega a él como un acontecimiento exterior y fortuito, por el contrario, de acuerdo con Ricoeur[235], el lector es un compañero fundamental de la configuración que actúa en el texto, y sin ese lector no hay mundo que se despliegue delante del texto. De lo que se

234 Paulo Freire: *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 2005.

235 Paul Ricoeur: *Tiempo y narración III…*, p. 864 y ss.

trata es de la confluencia de dos mundos, el del texto y el del lector en el acontecimiento de la lectura. Por tanto, la lectura forma parte del texto, se incluye en él, e incluso el texto por esta condición resulta siempre inconcluso. De ese modo, a medida que el texto anticipa sus lecturas, es "... afectado por la misma indeterminación y por la misma incertidumbre que las lecturas futuras"[236].

Además, cabe aquí incorporar una nueva perspectiva referida a una experiencia estética de la lectura, y de esta manera poner en juego unos elementos claves, como son: la *poiesis* y la *aisthesis* en la acción lectora. En este punto seguimos un tanto a Hans Robert Jauss[237]. Este autor y Wolfgang Iser son, entre otros como se sabe, los cultivadores de la llamada estética de la recepción. Esta estética tiene directamente que ver con la transformación que sufre el lector cuando una obra actúa sobre él. La *poiesis* en tanto creación es acción orientada a la construcción de la alteridad. La construcción de la relación con el otro en la lectura repercutirá al mismo tiempo en el sí mismo, en tanto cuidado del otro y cuidado de sí. Aun así, la *poiesis* necesita de la *aisthesis* por cuanto esta última es el elemento paciente, recibe. El otro en la lectura me es dado, lo recibo, re-construyo una relación con él, cuido de él y me cuido, miro y aprendo a mirar. Así, este sujeto combina en la recepción del texto una actividad y una pasividad, acción-pasión.

Estamos, así, en presencia de una relación, la del texto y el lector, en la obra del texto, la cual implica un viaje a lo

236 Ibídem: p. 878.

237 Hans Robert Jauss: *Experiencia, estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus, 1986.

largo y ancho del texto cargado de vicisitudes, modificaciones recibidas, nuevas expectativas (nuevas preguntas) y nuevas modificaciones. Este juego dialógico de modificaciones, prejuicios cambiados y nuevas expectativas tienen, en el punto de vista viajero de Iser[238] y en el horizonte histórico de Gadamer[239], parte de su razón de ser en una interpretación fenomelógica de la lectura. Esta fenomenología del acto individual de leer responde a la teoría del efecto-respuesta estética según Iser. Se presenta, por consiguiente, un lector que resulta transformado e inserto en una dinámica sintetizada en: qué le dice el texto y qué le dice el lector al texto, que supone elementos como el horizonte histórico del lector y del texto, prejuicio(s), espera, pregunta(s), expectativas, modificaciones, en una praxis de lectura y relectura en un hacer obra del texto. De allí que se le pida "... al lector que 'mida el horizonte de la propia experiencia y que lo ensanche por la confrontación con la experiencia del otro, cuyo precioso testimonio se revela en la alteridad del texto'"[240]. Este ensanchamiento convoca a la *catharsis* para conformar la tríada *poeiseis, aisthesis, catharsis,* al pasar del momento de la recepción del texto en la *aisthesis* al de la refiguración, al de la reinterpretación en la relectura, al ir más allá al concebir una significación nueva que sobrepasa el horizonte de sentido dado por el texto en su contexto originario.

238 W. Iser: *El acto de leer.* Madrid: Taurus, 1987.

239 Hans-Georg Gadamer: *Verdad y método I.*

240 H. R. Kleine Jauss: *Apologie der Ästhetischen Erfahung,* Constanza, Verlaganstalt, 1972. Citado por Ricoeur, *Tiempo y narración III…*, p. 131.

El dispositivo de la puesta en escena

¿Cómo sería la puesta en escena del dispositivo que nos ocupa? Vamos por partes para intentar responder a esta interrogante. Se trata de describir las líneas maestras de la puesta en escena, esto es, los ejercicios de producción y mediación de la experiencia de sí como el cuidar-se y el cuidar del *otro* y desde el *otro*. La primera línea es la de la mirada, *el ver-se – ver-te o ver-te – ver-se*, o aquello que es visible o se hace visible *de sí para sí*, desde *sí mismo* y desde el *otro.* La segunda, la fundamental, es la narrativa o línea para la construcción temporal del *yo otro* en tanto identidad narrativa y en el juego del *sí mismo como otro* o de lo continuo y lo discontinuo en el tiempo y el relato. Y la tercera línea tiene que ver con un ámbito práctico, el dominio de *sí*, o lo que el sujeto puede y debe hacer-se, o el obrar sobre sí.

La primera línea se refiere a la pregunta, ¿cómo me veo?, o a la inquietud por esa mirada mía que me mira. El autoconocimiento que da la mirada sobre sí lo ampliamos aquí a una mirada, la mía, que cuida de mí. Aquella que me contempla y pone suma atención en mí, desde el *otro,* desde ese *otro*, desde lo *otro*. La acción de la lectura puede llegar a propiciar esa contemplación desde el *otro* que es, desde ese *otro* que provoca en *mí* y desde el cual me miro desde diferentes planos espacio-temporales. Este mirar-se exige una práctica de exteriorizar-se a sí mismo, de desdoblarse, de mirar-se desde un afuera hacia un adentro y viceversa. De manifestar, de hacer visibles algunas cosas que estaban guardadas, escondidas para los otros, incluso para mí mismo.

Esto último nos lleva a la segunda línea, la narración, puesto que en ella se combina de algún modo lo visto, como un vivido, con lo sabido y un hablar-narrar como un representar lo visto-vivido; presentándolo una vez más igual, pero diferente al mismo tiempo. El que narra expresa, saca afuera lo que conserva como huella en su memoria y que ha logrado ver, y lo hace mediante una versión, dando así cuenta de lo que sucedió. Al narrar-se se cuenta lo que se recuerda de sí, lo que conserva, en tanto huella, de ese *otro* que fue, en el juego del tiempo y en el cruce de horizontes históricos, pasado, presente, futuro.

Ante el *otro* y desde el *otro* puedo rendir cuentas de mí. En el acto de la lectura, el texto puede ser ese *otro* desde el cual y ante el cual narro y me narro. La narración permite esa conciencia de sí, o esa articulación de lo que el sujeto es para *sí,* desde el *otro,* en una dimensión temporal convertida fundamentalmente en humana. Por eso diríamos, siguiendo a Ricoeur, ese tiempo en el que se constituye la identidad de ese sujeto es tiempo narrado y esa identidad es, por tanto, narrativa, construida en una trama narrativa. Uno mismo se convierte en autor, narrador y personaje.

El sujeto en cuestión nace en un mundo narrado. El sujeto de la autoconciencia, o conciencia de sí, que tiene experiencia de sí, que sabe de sí y que cuida de sí, se halla ubicado en un fraguado narrativo que le ha antecedido y con base en las cuales elabora y organiza de manera particular su experiencia. La construcción de ese sí mismo como otro tendrá mucho que ver con ese fraguado previo en el cual se crean, se leen y se median relatos. De esta manera, tal construcción o constitución supondrá ese proceso de escuchar

y contar historias. Por ello, la constitución de esa identidad narrativa "... no es algo que se produzca en un soliloquio, en un diálogo íntimo del yo consigo mismo, sino en un diálogo entre narrativas, entre textos"[241]. De allí que podamos inferir que en la lectura narro, me narro y participo de una dialógica narrativa que me constituye. El dominio de *sí* constituye la tercera línea, ella supone, en la perspectiva de la experiencia de *sí*, la dimensión del dominarse, la cual representa el resultado de las acciones que el sujeto realiza sobre sí mismo con el objeto de trans-formarse. Desde dicha experiencia, en el encuentro con el *otro,* desde él y con él, este dominio de *sí* involucra un ver-se, un enunciar-se y un juzgar-se.

Abre el telón, acto de lectura

En esta apertura del telón de la obra, acto de lectura, pretendemos desplegar el dispositivo en cuestión, el "argumento central de la puesta en escena" será la realización de unos ejercicios de lectura y de re-escritura de dos textos seleccionados *ex professo* para la ocasión, con base en las líneas claves antes señaladas y en el sustento teórico-metódico del cuidar del *otro* para cuidar de *sí* y el cuidar para que el *otro* cuide y se cuide. Los dos textos pueden caracterizarse como: un texto expositivo de tinte biográfico, de metalectura, y otro de ficción, un relato breve. El primero fue extraído de un texto mayor, a saber: *La importancia de leer y el proceso de liberación* de Paulo Freire; el

241 Jorge Larrosa: Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí; en Jorge Larrosa (ed.): *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995, p. 310.

segundo es el cuento *Liberación* de Orlando Araujo, ambos ya referidos. En esta puesta en escena del dispositivo se realiza un ejercicio de contrapunto en la lectura de esos textos. Tal lectura de contrapunto ya la habíamos puesto en práctica aunque en un marco referencial distinto; sin embargo, la concepción es, en términos generales, la misma. En esa oportunidad decíamos:

> El contrapunto entre el relato de ficción y el de vida lo vemos, por un lado, como una concordancia armoniosa de dos narrativas contrapuestas en la búsqueda de una comprensión de la identidad narrativa del sujeto popular venezolano. La armonía la aporta la *bildung* en tanto proceso formativo en la narración del saber de experiencia y en cuanto refiguración desde lo ficcional y desde lo vivido. Vida de ese sujeto como tiempo y narración. Se trata pues de un proceso de recuperación biográfico-narrativa de dicho sujeto, desde sus experiencias y la memoria de su pasado, narradas por él y/o narradas desde él, en el ahora[242].

Introito: leer va muchísimo más allá del entender un texto escrito. Más allá de captar su sentido, como si estuviera escondido en él, sino más bien de concebir un sentido. La lectura no puede ser vista solo como la operación correlativa a la de escritura; en ambas hay un proceso con características propias que va de lo *poiético* a lo catártico pasando por *aistésico,* más aún, porque el texto lo leo igual y con mis propias palabras. A la lectura se le considera como una actividad intelectual por referencia. Una actividad que es vista exclusivamente como algo

242 Gregorio Valera-Villegas: *Relato, tiempo y formación…,* p. 37.

que el sujeto realiza como algo exterior a *sí mismo;* sin embargo, esta presuposición deja a un lado el hecho de que la misma es realizada por el propio sujeto en compañía de *otro,* del texto y de alguna manera del autor en el marco de un proceso de reactualización en el diálogo/debate de horizontes. De igual manera, como actividad exige una atención, un cuidar-se, un dar-recibir.

El punto clave de la lectura no es solamente entender el texto. No se trata tampoco de ver la acción lectora como una totalidad que involucra una entrada o inicio, un proceso y un producto final, a saber: el entender. Se trata de verla como una praxis compleja, abierta e infinita que rompe esa totalidad cerrada, por lo que, entre otras cosas, me hace decir, me hace pensar, en lo no dicho en el texto, por lo de siempre igual y a la vez diferente de lo que se lee. A continuación presentaremos el decurso de un encuentro entre unos textos y un lector, en él y desde él narraremos lo que pasa y lo que le pasa o deja de pasarle; en otras palabras, cómo ese sujeto lector lee y se lee. Así la puesta en escena de esta experiencia de lectura trata de dar una presentación imaginaria de una dinámica de relación entre algunas vivencias ligadas al acto de leer y lo que le pasa o pasó a dicho sujeto en el acontecimiento de la lectura experienciado, con base en un dispositivo pedagógico del cuidar para que el *otro* cuide y se cuide.

Escena 1: Línea del mirar-se

El lector aparece en su biblioteca con dos libros delante de él, toma uno de ellos, lo abre y se dispone a leerlo. El otro libro

permanece en la mesa que funge de escritorio, un marcalibros descubre en él el lugar que ha sido seleccionado. El lector con un lápiz en la mano inicia el encuentro lector, es ya un segundo contacto, el anterior había sido ligero, por encima, vertical, en él había visto el título, el índice, la introducción, se había detenido un momento en la tapa, en su ilustración, en la contratapa, en la textura, en el cuerpo, en su lomo, en el escrito de la contratapa. Su mirada ha recibido unos primeros impactos.

Texto 1. El lector ante el texto biográfico, de metalectura

El lector se encuentra con un desafío por parte del texto, y también del autor, y los ojos regresan del texto hacia él. Estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica, sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola[243]. Y la memoria le recuerda algo que leyó en otra parte: la única forma de aprender a hacer algo que se ha de hacer es realizándolo. Y esta disciplina, de la cual habla, no es la de una "... ingenuidad frente al texto [sino de una] posición crítica indispensable (…) Esta postura crítica, fundamental, indispensable al acto de estudiar, requiere de quien a eso se dedica a que asuma el papel de sujeto de ese acto"[244]. Que tome la palabra, la mire y me mire en ella, esa, quizás, sea la invitación que él recibe. Sin embargo, en el párrafo que sigue a continuación, en el que se intenta definir lo de la asunción de sujeto en el acto

243 Paulo Freire: *La importancia de leer y el proceso de liberación,* p. 48.

244 Ibídem: p. 48. Los corchetes y su contenido son nuestros.

por parte del lector, difiere en algunos aspectos de lo que allí está escrito y se ve obligado a reescribirlo así:

> Es posible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuye una fuerza mágica; y la padece al recibirla, y dice lo dicho en el texto de memoria y con sus propias palabras, dejándose invadir por ellas.

El párrafo literalmente dice:

> Esto significa que es imposible un estudio serio si quien estudia se coloca frente al texto como si estuviera magnetizado por la palabra del autor, a la cual atribuiría una fuerza mágica; si se comporta pasivamente, "domésticamente", procurando solamente memorizar las afirmaciones del autor; si se deja "invadir" por lo que afirma del autor; si se transforma en una "vasija" que debe ser llenada por los contenidos que toma del texto para colocarlos en su interior[245].

Texto 2. El lector ante el texto relato de ficción

El lector aparece en su biblioteca con dos libros delante de él, toma el libro que hasta ahora había permanecido sobre la mesa, lo abre justo en la página que había marcado previamente, y se dispone a leerlo. Desde las primeras líneas, presentadas en la voz del narrador, siente esa doble mirada: una que se dirige a la mano, la del otro que comienza a hacerse rostro; la segunda

245 Ibídem: p. 49.

gira hacia sí, siente que alguien le mira, como si ese alguien, que es él mismo, lo hubiera abandonado por un momento para mirarle, para permitirle mirar-se. Escuchemos al texto.

> Nadie desea un palmetazo, es un castigo humillante, el maestro ordena que uno extienda la mano, la agarra por la punta de los dedos con su izquierda, con la derecha levanta la madera y la deja caer sobre la palma extendida, con ira suave o estallante según la gravedad de la falta[246].

El texto se refleja en él, se proyecta sobre él tras la impresión primera que le provoca en su ánimo. Efecto y afecto a la vez de un vínculo que comienza a establecerse entre ambos.

> … Después el ajusticiado corre hacia la pared y pega la mano hirviendo sobre la cal fría que la alivia. El castigo es un breve momento de suspenso, todos contemplan con susto y regocijo el espectáculo, mete miedo el maestro iracundo e impone su amenazante silencio el chasquido de la palmeta sobre la mano en sacrificio[247].

Vigilancia y castigo, sometimiento y disciplinamiento extremos en la práctica de relaciones cotidianas de saber poder, en aquella escuela de los Andes trujillanos (Venezuela). Es un ejercicio también de una regulación judicial, la cual "... atraviesa escuelas y aulas a través del gobierno pastoral pedagógico, revela un orden propio de una institución nacida de mecanismos

246 Orlando Araujo: Liberación, en *Compañero de viaje,* p. 135.

247 Ibídem.

disciplinarios, un orden de 'infrapenalidad', un universo de deber, sanción y castigo mínimos, pero continuos"[248]. La mirada rebota del texto a la mano del lector que ya no es la misma, es otra, se ha hecho otra desde el rostro que hace presencia en el texto.

Escena 2: Línea del narrar-se

La lectura ha ido lenta, parsimoniosa, como labor de un auténtico filólogo. Ha ido leyendo de corrido. Al cabo de un cierto tiempo ha ido entrando en el texto y, a la vez, dejando paso en su cuerpo para que el texto se abra paso y cale profundo. Las preguntas van y vienen entre ambos en ese encuentro dialógico. Los prejuicios del lector se vuelcan en ese encuentro de horizontes. Ambos hablan, se hablan. Ya el lector puede hablar del texto igual y distinto de él, puede repetirlo, sí, pero en su propia lengua, igual y diferente. Puede decir lo que dice, o le dice, y también lo que no dice y le hace decir, siempre en un ir más allá de la comprensión y del entendimiento.

Texto 1. El lector ante el texto biográfico, de metalectura

El lector lee y escribe, o también escribe porque lee y viceversa. Su lápiz, unas veces de punta y otras de borrador, se desplaza por los espacios en blanco de las páginas. Explora, retrocede, avanza, se detiene y continúa la marcha en línea horizontal, vertical y en zig-zag. Nada lo siente seguro, ni definitivo, ni

248 Axel Rivas: Gobierno pedagógico y examen, en *Bitácora*. 2006. Disponible en: http://bitacora.net/articulos/arti-29.htm#autor

fijo. Voltea la página en dirección a la siguiente y se encuentra con un párrafo que lo hace ir más lento que de costumbre, con sumo cuidado, *inquieto* por el *otro* y por *sí mismo.*

> Estudiar es una forma de reinventar, de recrear, de reescribir, tarea de sujeto y no de objeto (…) En último análisis el estudio serio de un libro o de un artículo de revista implica no solo una penetración crítica en su contenido básico sino también una sensibilidad aguda, una permanente inquietud intelectual, un estado de predisposición a la búsqueda. b) Que el acto de estudiar, en el fondo, es una actitud frente al mundo [frente al otro, decimos nosotros] (…) e) Que el acto de estudiar exige humildad (…) No siempre el texto se entrega fácilmente al lector (…) El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas[249].

El párrafo le ha hecho pensar. Se ha visto proyectado en lo enunciado allí. Se siente identificado con lo que allí se dice. Él ha venido practicando algunas de aquellas cosas, otras le han preocupado en el pasado. Algunas le han pasado, le pasan y seguramente le seguirán pasando. Y unas pocas que él no lograba bien explicarlas, ahora resuenan en él a partir de lo que ha estado leyendo. Unos párrafos adelante, después de atravesar los dos subtítulos subsiguientes, el tono, la persona y el género cambian. El texto se presenta ahora biográfico y narrativo, veámoslo.

249 Paulo Freire: *La importancia de leer y el proceso de liberación,* pp. 49-53.

> Al intentar escribir sobre la importancia del acto de leer, me sentí llevado (…) a "releer" momentos de mi práctica, guardados en la memoria, desde las experiencias más remotas de mi infancia, de mi adolescencia, de mi juventud, en que la comprensión crítica de la importancia del acto de leer se vino constituyendo en mí. Al ir escribiendo este texto, iba yo "tomando distancia" de los diferentes momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la "lectura" del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después, la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la "palabra-mundo" (…) En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en que aún no leía la palabra (…) La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza —el lugar de las flores de mi madre—, la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo[250].

Aquí en esta narración hay unos aspectos claves, a saber: 1) cómo en el texto se asume la presentación de un decurso narrativo-biográfico de constitución de un lector al conjugar el acto de leer con la experiencia existencial del autor; y 2) el papel dado al contexto, a la "lectura" primero del horizonte histórico en el que transcurre esa experiencia existencial y su relación e implicación con la lectura del texto, lo que pudiera traducirse, en términos de Gadamer, como: la historia efectual, la tradición y los prejuicios juegan un papel fundamental en el acto de la lectura. Cabe citar a este respecto una vez más a Freire cuando sostiene: "la lectura del mundo precede a la

250 Ibídem: pp. 94-96.

lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel"[251]. De allí que pueda, de alguna manera, parangonarse el énfasis que hace este autor en la relación: lectura del mundo-lectura del texto-lectura del mundo con aquellos tres niveles o ámbitos, a los que se refiere Gadamer, en la lectura: comprensión, interpretación y aplicación.

Texto 2. El lector ante el texto relato de ficción

En el texto de ficción, el lector encuentra un narrador que habla y le habla, o al menos eso es lo que siente. Un narrador que lo siente vivir y vivirse en la historia que cuenta. Él está claro que una cosa es el autor, Orlando Araujo, que escribe el relato, y otra es ese narrador que la cuenta, aunque en el texto se pase de un narrador omnisciente a uno que habla en primera persona como si de su biografía se tratase. No es así. Sin embargo, por tratarse de una ficción la presencia del *como si* nos toca hondo por su verosimilitud. Y así, el lector penetra en el espacio-tiempo del aula y vive, re-vive y siente que ya no podrá ser el mismo cuando termine la lectura.

> Nadie quiere un palmetazo, al contrario, el temor de recibirlo frena malas intenciones. Sin embargo, saber cómo es el ardor, cómo es el miedo antes de recibirlo, cuál es el frío de la cal sobre el ardor, y la vergüenza y la humillación. Saberlo era crecer. Y crecer era la ansiedad con que yo perseguía la flagelación. Allí está Gil Ruiz, el primero en la clase. El palmetazo debía ser

251 Ibídem: p. 94.

duro y por una falta grave. Romper definitivamente la cáscara, ser de los otros, entrar en la conversación de los malos, solo así. Mojé bien el corcho en la tinta negra, lo agarré por la punta seca y me acerqué distraídamente a Gil que estaba ajeno al mundo, sacando cuentas apoyado en la mesa grande. Me daba tumbos el corazón, pero no me vaciló el pulso cuando pasé el corcho lleno de tinta entre la nariz y el labio superior. Puse un inmenso bigote de jefe civil. Reventaron las risas, esperé temblando que Gil me acusara. Había llegado la hora. Pero Gil no se movió del asiento, sacó el pañuelo y trató de limpiar la mancha. Después me miró lleno de rabia. Me acusará. "Tú me las vas a pagar, hijueputa". "Acúsame pues, acusón". "¿Acaso soy pendejo? De Escorá vengo, pero papera no tengo. ¿No es tu papá el maestro? Por eso lo haces, por atenido". Se acercó mi padre "¿Qué pasa aquí?" Todos callaban. "Nada" —dijo Gil— "¿Y esa tinta en la cara?". "Fui yo mismo, sin darme cuenta". Era demasiado. "Mentira, fui yo que le pasé el corcho por la cara". Se desconcertó el maestro. "No le haga caso, señor, he sido yo mismo, como le dije". "Bueno, a sentarse todos", ordenó la voz tonante. El fracaso aumenta la desesperación y yo grité desesperado, apelando a toda mi erudición. "Quiero echar güevo, quiero puyar". Presentía el aletazo de las cejas, la violencia del ceño y el relámpago de los ojos que tanto me impresionaban como signos mayores de iracundia, después la sombra, el gigante frente a mí, alargué la mano y esperé el estallido de la madera sobre la palma extendida con temblor de corazón. Nadie, sin embargo, agarró mi mano, ni estalló la madera, ni se quemó la carne flagelada. Abrí los ojos poco a poco. Mi madre había salido del interior de la casa cuya sala era la escuela y estaba

> frente al hombrón terrible: "No castigue a ese niño. ¿No ve que es inocente? Perdónelo porque él no sabe lo que ha dicho. Alguno de esos muchachos perversos le enseñó la mala palabra. Averigüe quién fue y déle el castigo que se merece". Rugí entonces: "Lo dije yo por mi cuenta"; pero una voz salió del fondo: "Fue el hijo de Niano, ese vireto malo y lo ajuchó para que dijera, yo lo vide". Hablaba Lorenzo Gumersindo para cobrarle al Nianito viejas cuentas. "Así como le digo, señor, yo lo vi cuando engañaba al pobre muchachito, como lo vio tan sute, se vale del inocente, déle palmeta, señor"[252].

Encontramos aquí en el texto citado a ese narrador-personaje, según el punto de vista espacial que ahora ha asumido, un nivel principal en el espacio-tiempo narrado. En él podemos ver como esa experiencia que cuenta marca significativamente su formación, y al mismo tiempo el lector vive con él su revelación ante una práctica que juzga injusta, y la liberación de un poder autocrático y totalitario que produjo en él y en sus compañeros.

Escena 3: Línea del dominarse

El lector al leer, relee y piensa. Medita sobre lo leído, sobre lo que le han dicho las palabras, sobre lo que no le ha dicho el texto y también en lo por decir, en lo que puede decir desde aquellas palabras y más allá de ellas. Él está allí rodeado de libros, de publicaciones periódicas, unas impresas, otras electrónicas que ha impreso a su gusto. En verdad, él lee lento,

252 Orlando Araujo: Liberación, en *Compañero de viaje,* pp. 135-137.

sin prisas, siente que no compite con nadie, ni mucho menos contra nadie. Al leer, desde el libro abierto y después de cerrarlo, se mira, piensa en sí mismo, en el otro, en los de más allá. Lee sí, pero piensa más. Cuida de falsificarse, de no sumergirse en una vana erudición de aquel que apodaban "el hombre que citaba". Lo escrito lo toma desde su interior, por dentro, desde dentro. Es lo que siempre trata de hacer al leer, eso sí, al menos es su forma de acercarse a lo que quiere leer. Para él no se trata de leer mucho, sino de leer profundo. Al final de cada lectura llega a un silencio, luego de muchas palabras, el silencio, es la hora del cuerpo, del pecho, del despecho, del espíritu, del pensar con todo ello, y la pasión lo atraviesa. La hora de la lectura con el libro leído entre las piernas o reposando en la mesa, la hora de la experiencia de sí, del dominarse. La de las acciones sobre —sí ver-se, enunciarse, juzgar-se— que se inician con cada nueva lectura, siempre en la búsqueda de *ese sí mismo otro.*

Texto 1. El lector ante el texto biográfico, de metalectura

Leer es mucho más que comprender, porque, entre otras razones, interpretar implica el establecimiento de una visión personal, una valoración y una expresión de juicios sobre lo leído, y porque es hablar más allá de lo "hablado" en el texto. Además, leer es participar en un acto de acogida de lo que llega a través del texto y de las ausencias que se siente desde él. Es posible que nos estemos refiriendo implícitamente a un lector ideal o al que algunos autores denominan el lector competente. Preferimos no entrar en este asunto. Solo, y para

fines de comentario general, podemos referir aquí una caracterización general del referido lector, veamos:

> El lector competente es consciente que saber leer, es avanzar a la par que el significado del texto y considera que la comprensión es el resultado cognitivo del proceso de lectura; se reconoce como un interpretador del texto condicionado por factores lingüísticos, culturales, sociales, vivenciales, etc.; sabe que su lectura (…) tiene por objeto la construcción de una interpretación propia y personal para cada texto recibido; realiza una lectura auténticamente personal, que resulte de su capacidad y actitud personal[253].

A tono con este orden de ideas, Freire señala que el acto de leer "... no se agota en la decodificación pura de la palabra escrita o del lenguaje escrito, sino que se anticipa y prolonga en la inteligencia del mundo"[254]. En este pensamiento freireano puede visualizarse el *quid* del asunto de la alfabetización, porque muchas veces ella es circunscrita al mero aprendizaje de la decodificación de un texto escrito, por muchos gobiernos y organizaciones internacionales dedicadas al tema. Lo que conduce a una lamentable producción de "decodificadores en serie", ingenuos, al no disponer ni aplicar los saberes de su mundo histórico de vida a su práctica

253 Antonio Mendoza Fillola: *El lector ingenuo y el lector competente. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora.* 2006. Disponible en: http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/animateca/recursos/Hemeroteca%20virtual/PUERTAS/PL%209-10/Mendoza%20Fillola.pdf

254 Paulo Freire: *La importancia de leer y el proceso de liberación,* p. 94.

lectora. Ahora vayamos al encuentro con un texto de Freire más bien biográfico y con ribetes de metalectura sobre su experiencia como lector.

> Al ir escribiendo este texto, iba yo "tomando distancia" de los diferentes momentos en que el acto de leer se fue dando en mi experiencia existencial. Primero, la "lectura" del mundo, del pequeño mundo en que me movía; después, la lectura de la palabra que no siempre, a lo largo de mi escolarización, fue la lectura de la "palabra-mundo"[255].

Sin duda, en muchas escuelas, esta práctica de separación entre la lectura del texto y la lectura de la "palabra mundo" termina por matar la lectura, la pasión por ella y sobre todo, por un lado, la enseñanza de una lectura externa, de memorización y repetición vacía de ideas que no llegan profundamente al estudiante, y que él se limita a memorizar en los exámenes; y por el otro, la formación de un lector ingenuo que es incapaz de leer el texto y el mundo a la vez. En este sentido, todo constituye un ejercicio de simulación, en este sentido, que antes lo hacía, en su primera infancia y en sus primeros encuentros con la escuela inicial, cuando leía el texto, sin saber leer, desde su "lectura-escucha" del mundo, narrado por sus padres y otros adultos, y por leído-visto en su balbuceo vital. Regresemos una vez más a Freire.

> En este esfuerzo al que me voy entregando, re-creo y re-vivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento que

255 Ibídem: p. 95.

aún no leía la palabra. Me veo entonces en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. La vieja casa, sus cuartos, su corredor, su sótano, su terraza —el lugar de las flores de mi madre—, la amplia quinta donde se hallaba, todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me erguí, caminé, hablé. En verdad, aquel mundo especial se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva, y por eso mismo como el mundo de mis primeras lecturas. Los "textos", las "palabras", las "letras" de aquel contexto (…) encarnaban una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en mi trato con ellos, en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres (…) De aquel contexto —el de mi mundo inmediato— formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y cuya existencia yo no podía siquiera sospechar (…) en cierto momento de esa rica experiencia de comprensión de mi mundo inmediato, sin que esa comprensión significara animadversión por lo que tenía de encantadoramente misterioso, que comencé a ser introducido en la lectura de la palabra. El desciframiento de la palabra fluía naturalmente de la "lectura" del mundo particular. No era algo que se estuviera dando superpuesto a él. Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos, con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo,

> mi pizarrón y las ramitas fueron mi gis. Es por eso por lo que, al llegar a la escuelita particular de Eunice Vasconcelos (…) ya estaba alfabetizado. Eunice continuó y profundizó el trabajo de mis padres. Con ella, la lectura de la palabra, de la frase, de la oración, jamás significó una ruptura con la "lectura" del mundo. Con ella, la lectura de la palabra fue la lectura de la "palabra-mundo"[256].

Si la lectura de la palabra no debe ser una superposición a la "lectura" de la "palabra-mundo", no necesariamente y siempre tiene que tener el orden del que habla Freire, es decir, primero la palabra-mundo y luego la palabra-escrita, porque pueden darse simultáneas e incluso la palabra-escrita preceder a la palabra-mundo, y también esta última puede ser cambiada o "re-escrita" por la primera, y viceversa.

Texto 2. El lector ante el texto relato de ficción

Ahora el lector desde la dimensión del dominarse juega a hacer suya lo vivido-narrado por el sujeto-narrador y sujetos-personajes. Nos referimos especialmente a cómo ese niño escolar alcanza un dominio de sí y logra una actitud de autonomía y de desafío y demanda de justicia. Vayamos al relato.

> Nadie quiere un palmetazo, al contrario, el temor de recibirlo frena malas intenciones. Sin embargo, saber cómo es el ardor, cómo es el miedo antes de recibirlo, cuál es el frío de la cal sobre el ardor, y la vergüenza y la humillación. Saberlo era

256 Ibídem: pp. 95-110.

crecer. Y crecer era la ansiedad con que yo perseguía la flagelación (…)[257].

Y allí vemos al sujeto-personaje, al niño-personaje, al hijo del maestro buscando realizar aquello que puede interpretarse como una acción sobre sí mismo con el objeto de trans-formarse. Desde la experiencia de revelarse al padre y asumir sus consecuencias, el palmetazo en la mano, mezcla de sensaciones, de miedo y de dolor, uno tras del otro; y al mismo tiempo viendo-se y juzgando-se. Leamos el resto del relato.

> Y allí estaba protestando sin esperanza el hijo de Niano, pelo cepillo y ojo suelto que le daba cara de malo. Puso horizontal el brazo, abrió la mano y volvió hacia un lado la cara, con los ojos bien apretados. Yo estaba detrás de él, el maestro tomó la punta de los dedos y levantó el brazo armado. Todos se quedaron mudos, y un rencor flotante en contra mía. Era el momento preciso. Yo vibraba como caballo forzado a galopar entre riscos en el instante en que lo frenan de golpe. Fue solo un segundo, el brazo en alto, el espectáculo bárbaro, el silencio y el miedo. Sabía que el rencor unánime cedía su imperio a este miedo y a este silencio. Estaba exactamente detrás de la víctima, detrás de la venganza de Lorenzo, detrás del obstáculo entre la liberación y el miedo. No fue un segundo, menos de un segundo, una chispa de tiempo, una ñarrita, un tantico así de instante y justo cuando el relámpago de la palmeta allá arriba, tiré hacia atrás de un envión el cuerpo del Nianito y caímos juntos. Desde luego vi cómo la palmeta, con violencia de falta grave, cayó sin hallar

257 Orlando Araujo: Liberación, en *Compañero de viaje*, pp. 135-136.

la mano y golpeó con choque de madera y hueso la rodilla del maestro. Recibí doble palmetazo, pegué ambas manos contra la cal fría de la tapia, hirvió la sangre en las dos palmas como el agua de los ríos crecidos que trompean el monte. La falta fue muy grave, no tanto por el dolor en la rodilla, sino por el reventón de risas sin dique de respeto, liberación de todos. Así que fueron dos los palmetazos con fuerza de hombre cuajado. No servía el frío de la cal, las manos hinchadas, y lágrimas de un triunfo ganado contra mi propia sangre[258].

En este relato singulativo[259], el decurso de su trama evoca un acontecimiento único, nos muestra cómo en un acto de *dominio de sí* y desde el cuidar del otro sea hecho propicio el cuidar de sí, trans-formando-se y liberando-se. Por otra parte, podemos ver en el relato un testimonio de brutal encauzamiento, de bárbara normalización, de ejercicio autocrático escolar, que es presentado por un narrador que se esconde tras uno de los personajes. Así, el narrador se desaparece tras un sujeto-personaje-narrador, en un actante-narrador.

Cierra el telón, notas sobre la puesta en escena

1. En esta puesta en escena del dispositivo fenomenológico narrativo mediante dos textos, un ensayo-histórico-biográfico y otro de ficción, hemos, de alguna manera y con sus matices diferenciadores, apostado a un ejercicio de lo que Ricoeur en

258 Ibídem: pp. 137-138.

259 Jenaro Talens y otros: *Elementos para una semiótica del texto artístico.* Madrid: Cátedra, 1983.

sus últimas obras denominó "un ver como" la experiencia de la lectura. Este "ver como" se vuelca en la metáfora y la narración. Al sostener que la metáfora y la narración son expresiones del "ver como" la vida humana, aplicaba Ricoeur, en cierta forma, la idea propuesta por Wittgenstein en su obra *Investigaciones filosóficas.* De acuerdo con esta idea, el "ver como" es un ver a través de, es un percibir, sentir, imaginar, interpretar, tomar una postura. En la metáfora el "ver como" se vincula con el padecer humano, mientras que en la narración se relaciona con la experiencia del tiempo[260].

En la lectura de ambos textos el "ver como", *mutatis mutandis,* es un sentir, percibir, re-imaginar, re-interpretar y asumir una postura frente a lo dicho en ellos, y entenderlos como unas formas de expresión de cómo en ellos se vive un sentir y un padecer concretos y unas experiencias particulares del tiempo. A este respecto se ha afirmado que: "... leer una obra narrativa es un acto de 'ver como' las acciones humanas en su experiencia temporal"[261]. El sujeto-lector, al leerlos, puede realizar una prácticas-vivencias y de involucramiento, en el sentido de lo que te pasó, nos pasó: en uno, lo narrado evoca la formación de un lector (y el propio despliegue de un "ver como"); y en el otro, a través de un sujeto-personaje-narrador, lo vivido en una escuela, en ambos textos se despliega al mismo tiempo un "ver como" de sus autores. Con la salvedad de que en el texto de ficción se aplica el "como si" en su concepción y la noción de la verosimilitud. El lector por su parte y en un

260 Paul Ricoeur: *La metáfora viva*. Madrid: Trotta, 2001.

261 Martha Cecilia Betancourt: *Narración y ver como.* 2006. Disponible en: http://www.socolfil.net/005.htm#104

segundo orden realiza un "ver como" desde el texto, o en otras palabras, un "ver por medio del texto", un "más allá del texto", desde su horizonte histórico concreto. Lo que significaría una re-construcción de un "ver como" de segundo nivel.

2. Es conveniente destacar aquí que el dispositivo destaca el *sí mismo* lector que desplaza al "yo" lector, entre otras razones, porque ese *sí mismo* muestra una capacidad de atestación en el acontecimiento de la lectura y se autoafirma en el compromiso de dar cuenta de sus acciones: recibir algo del texto, decir algo desde el texto y más allá de él y hacer algo desde el texto; y porque además está abierto a que le pase algo, a ser o llegar a ser un *sí mismo otro*. Vistos así el lector y la lectura como acontecimiento, se justifica una concepción de la lectura como acto en el cual se viven unos momentos, a saber: el momento de ficción (creatividad: inicio del movimiento cognitivo); el de suspenso (expectativa y deseo) y el de misterio (inquietud/seducción). (Rodríguez Cuberos, 2006).

3. El dispositivo cuidar de sí/cuidar del otro supone algunos mecanismos de interacción entre cuerpo/sujeto[262], lectura, afecto y aprendizaje, más allá del dualismo mente-cuerpo perteneciente a las teorías cognitivas. Ello implica suponer la singularidad del lector, esto es, un cuerpo/sujeto que se apasiona y aprende. El cuerpo es histórico, cuerpo/sujeto, porque aprende una forma de ser cuerpo y no puramente cuerpo biológico, por tanto, es un cuerpo enseñado, parafraseando a Foucault. Además, no solo se es *bios* sino también *zoe,* si seguimos a Giorgio Aganbem. Por tanto, se aprende una manera de ser cuerpo/sujeto.

---

262 María Cristina Fossati y Marta Busani: Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela, en *Revista Pilquen*. Año VI, Nº1, 2004, pp. 59-80.

Es clara, si vemos las relaciones de bio-poder que se manifiestan en la escuela del relato *Liberación*, la presencia, en términos de Foucault, de la *relación social de sujetación*[263], en la diaria tensión entre lo que impone el maestro, castigo-palmeta-disciplina-corrección, y la resistencia de los alumnos, pero no porque dicha resistencia impida la labor del maestro, como así la interpreta él, sino que mediante ella se rechaza una práctica educativa totalitaria. Además, el docente "... juega el rol del polo dominante con relación a sus alumnos, pero por la matriz de poder aprendida en su propia historia escolar, se ubica en el rol del polo dominado en relación con sus superiores y/o institución"[264].

Al leer, en el cuerpo del lector se meten y se hacen piel las palabras. Así, cada vez que él pronuncie una palabra, un concepto, una frase, ellas alcanzan una resonancia en su propio cuerpo. Tal resonancia se manifiesta de manera particular en cada lector porque está relacionada con la historia de su cuerpo/sujeto. Por tanto, se lee con el cuerpo, en el cuerpo y desde el cuerpo. Y así, el afecto entra en juego desde aquí, desde la posibilidad de "tocar-afectar" al cuerpo-lector, o una relación afecto-efecto-afecto, desde el establecimiento de una relación de emociones: cuerpo-lector-texto en un referente situacional-histórico-concreto.

263 Michel Foucault: *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión.*

264 María Cristina Fossati y Marta Busani: Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela, en *Revista Pilquen*, p. 75.

ESTUDIO V
Leer/re-escribir el texto y la vida: Razón narrativa y formación

Subestudio A
La narración/formación del sujeto extraño

Presentación

Al leer el personaje Reinaldo Solar en la novela *El último Solar*[265], de Rómulo Gallegos, avanzamos en el proceso de exposición de un individuo en los avatares de su con-formación. Así al entrar en este juego de escritura y lectura uno se ve

265 Rómulo Gallegos: *El último Solar.* Caracas: Imprenta Bolívar, 1920. Gallegos publicó en 1930 una versión corregida con el título de *Reinaldo Solar,* en la editorial Araluce de Barcelona, España. Para este estudio hemos preferido leer la versión original debido a que consideramos que la misma aporta una valiosa información que nos ha permitido comprender mejor la *bildung* del personaje Reinaldo Solar, entre otras razones, porque en la versión original se presenta un descripción de la infancia de Reinaldo y de la familia Solar, la cual es suprimida en la segunda. Incluso para nuestros fines preferimos el final de la primera versión que el de la segunda. En términos generales, podemos decir que los cambios introducidos por Gallegos la beneficiaron en algunos casos, pero en otros la perjudicaron. Cabe reseñar aquí un error editorial cometido, intencional o no, con esta obra. Resulta que todas las ediciones publicadas después de las tres realizadas por Araluce, todas agotadas, se hicieron y se continúan haciendo con el texto original de la primera versión y solo con el título cambiado, esto se originó porque Espasa-Calpe obtuvo una copia del texto de 1930 y lo publicó sólo cambiándole el título por el de *Reinaldo Solar.* De esta anomalía conoció en su momento el maestro Gallegos (como lo han referido acertadamente Gonzalo Barrios y Ricardo Montilla en una llamada realizada a la traducción que realizaron del libro de L. Dunhan*: Rómulo Gallegos. Vida y obra.* Los Teques: Ediciones del Gobierno de Miranda, 1985, p. 217). De tal manera que ediciones como las realizadas por Lex de la Habana (en 1949) y Aguilar de Madrid (ediciones de 1951 y 1953) caen en el mismo error al haber copiado entre ellas la edición de Espasa-Calpe. Incluso la edición de Oveja Negra de Bogotá de 1985 incurre en la misma falta.

impelido a participar en una experiencia de constitución de un sujeto, a veces trágica y desesperanzada. Esta experiencia de formación tiene mucho que ver con la búsqueda de su persona y de su cultura a la que se arriesga un individuo en su curso vital. Ese *llegar a ser el que se es* tiene que ver, como se sabe, con la idea de la *bildung,* la cual involucra tanto la formación como la cultura que cada persona llega a tener. Proceso y producto abierto, impredecible e inseguro, y en muchos aspectos, cambiante. Curso, camino no preestablecido en la mayor parte de su extensión, y apropiación del mismo. La *bildung,* en tanto formación, es del individuo en su proceso de constitución de sujeto histórico y social, cultivo y huella personal. Sin embargo, también puede ser referida, de cierta manera, en su constitución a un sujeto colectivo, si se le piensa como intersubjetividad, como acción dialógica y responsividad del otro, de los otros, los semejantes que comparten la construcción de una senda común.

Por otro lado, el proceso de la *bildung* supone cambio, acción dinámica, viva, no congelada, no hecha, no fabricada. La *bildung* es de un ser vivo, un humano. Un individuo que al comienzo no habla, no tiene palabra, un sin persona que llega a hablar, que llega a ser una persona, de una manera que tiene con mucho su propio sello, su propia identidad. Una formación es el resultado de una determinada relación con una lengua, con un contexto histórico-social y político. Esa relación constituye, configura, da una imagen (una *bild*) cuando se da como una experiencia abierta a una palabra, a una acción, que permita formar o trans-formar la sensibilidad, el carácter, la persona-lidad de un individuo. Con la intención

de salir de la indeterminación de la infancia o para darle al espíritu una nueva infancia, o el espíritu que se hace niño[266]. Es una oportunidad para una re-apropiación de la memoria de su origen, perdida, quizás, en la indeterminación. El viaje hacia el niño de espíritu es rememoración, camino de retorno a lo originario y también una apuesta por un volver a comenzar, para re-leer de nuevo el mundo, y una voluntad y disponibilidad para el juego y para la *poiesis*.

Se trata pues de realizar aquí una lectura/escritura de la formación-narración de Reinaldo Solar deslindada, hasta donde podamos, de las interpretaciones autonomistas-excluyentes, fundadas en una racionalidad cartesiana (auto)fundante, (auto) suficiente, monolítica del sujeto, sin que signifique ignorar su existencia, sino más bien que se sumerga en la torrente de la pasión donde se diluye el marcaje de la racionalidad positivo-analítico-moral. Ello supone dejar a un lado las formas tradicionales de lectura del relato de ficción, de la saga hecha, de lo ritualizado y legitimado en el campo de la teoría y la crítica literaria, e incluso, y de alguna manera, de la lectura-escritura que realiza el propio Gallegos.

La lectura/escritura de la *bildung* de Reinaldo Solar exige sumergirnos en la narración de lo vivido para bucear su identidad. Por tanto, y para acercarnos con el tino adecuado a esas experiencias, para no traicionarlas, necesitamos leer en silencio con suma atención, sin un hontanar de ideas preconcebidas, ya manidas, ya ensordecedoras. Ello requiere un estar vueltos completamente hacia el personaje para que él pueda volcarse

266 Véase a J. Larrosa: Del espíritu de niño al niño de espíritu. La idea de formación en Peter Handke, en *Pedagogía profana*…, pp. 44-71.

íntegramente en su relato. Lectura, escucha atenta, silencio, recogimiento y de máxima intimidad con él, de máxima abertura hacia él.

La idea de la *bildung* de Reinaldo Solar

En el viaje de formación de Reinaldo Solar, podemos ver momentos de su propio proceso del aprender a caminar, esto es, un individuo que aprende, a su manera, a través de la experiencia vital, una forma propia de caminar, una forma propia de ver y de leer el mundo, su mundo, las cosas, sus cosas. En la *bildung* de Reinaldo, una determinada manera de caminar, de actuar, va aparejada con una forma de percibir y de leer el mundo. Su caminar es, pues, una acción de ex-ponerse al mundo y también de mirar, de interpretar el sentido del mundo y de actuar sobre él, para intentar o para soñar con, transformarlo. Reinaldo camina, lee, mira y actúa de una manera que nos llama la atención sobre los otros, sobre su entorno y sobre él mismo. De allí que al leer, escuchar y "mirar" a Reinaldo, nos debamos abrir al mundo y a él. Como lectores miramos y escuchamos más a Reinaldo y menos a Gallegos, sobre todo al Gallegos que sermonea, enjuicia y entabla diatribas autobiográficas con Reinaldo. Veámoslo de seguidas en un fragmento de *El último Solar*.

> Trigos y monismo se desvanecieron de la mente de Reinaldo: Lenzi dormitaba tranquilo entre sus catálogos de herramientas y maquinarias que todavía no se habían pedido; la semilla adquirida para el ensayo era pasto realengo de los ratones; en el

> "Ojo de Agua" volvían a crecer y a enderezarse en paz las malezas y en la gaveta del escritorio esperaban la polilla los evangelios de la Verdad, de la Belleza y del Bien. América solamente absorbía el pensamiento de Reinaldo. Como de costumbre no faltaron teorías que justificasen el caso: tanto valía educar y moldear un alma virgen como redimir a un mundo[267].

Se trata, pues, de realizar una lectura de Reinaldo que nos lleve hacia la comprensión de su propia manera de ser, padecer y actuar; de volvernos de verdad sobre él mismo. Un volverse que supone una atención cuidadosa sobre su relato; una hermenéutica que implique una interpretación, que involucre una relación con lo propio, con la propia vida y con la propia narración de su identidad, porque la *bildung* tiene que ver con la constitución de una determinada manera. O mejor dicho:

> De una experiencia en la que uno al principio era de un modo, o no era nada, pura indeterminación, y al final, se ha convertido en otra cosa (…) de una experiencia (…) en la que el aprender forma o trans-forma al sujeto[268].

La formación que lleva a cada uno a lo propio no se define en términos teleológicos, como una suerte de curriculum escolar, no prevé un resultado anticipado, de un fin previsto, una culminación de algo. Como proceso es inconcluso, abierto, como una aventura, como un viaje sin *tour* preestablecido, sin

267 R. Gallegos: *El último Solar,* 1920, p. 76.

268 Larrosa J.: Del espíritu de niño al niño de espíritu. La idea de formación en Peter Handke, en *Pedagogía profana*…, p. 51.

saber previamente a dónde se va a llegar. Así la formación es experiencia, esto es, como aquello que pasa y lo que al viajero le pasa en un viaje. La formación de Reinaldo es un viaje abierto, en el que él se deja afectar en lo propio, en su yo interior, se deja seducir y emplazar por las experiencias vividas, y es también, al mismo tiempo, el exponerse al mundo y la constitución de su sí mismo, y la puesta a prueba, el desequilibrio, el ser tumbado o derrumbado, y la posible trans-formación.

El último Solar cuenta en su trama de novela de formación la *bildung* de Reinaldo Solar a través de sus experiencias, en una suerte de viaje que, al volcarse sobre su sí-mismo, conforma su identidad, la cual es identidad narrativa; por cuanto en ella, siguiendo a Ricoeur, tiempo y relato se combinan en la constitución del personaje, al narrarse y al ser narrado[269]. Tal identidad constituye su propia sensibilidad y su carácter, su manera de ser y de interpretar el mundo. De esta manera, la experiencia de lo vivido como experiencia-viaje- exterior se mezcla con la experiencia-viaje-interior, cuyo remanente inmediato es la propia formación de la conciencia, de la sensibilidad y el carácter de Reinaldo.

El relato que permite configurar la identidad narrativa de Reinaldo es definitivamente una ruptura con las formas convencionales del género, esto es, aquel viaje en el que un personaje por medio de ciertos momentos coyunturales es llevado a ser lo que es, lo que supone el llegar a convertirse en un sujeto que se acomoda a un canon clásico, en una personalidad madura, un ilustrado potencial que va adquiriendo una mirada racional sobre el mundo. O en el mismo sentido, un personaje

269 Véase a P. Ricoeur: *Sí mismo como otro.*

alienado que va adquiriendo poco a poco una conciencia de su verdadero lugar en el mundo. Por el contrario, el relato de Reinaldo Solar como experiencia-viaje constituye momentos de un alto nivel de sensibilidad cargada de tropiezos, dificultades, errores, desatinos, ensueños y fantasías, en la búsqueda de su propia y particular (po)ética, de su propia y particular sensibilidad, de una específica forma de entender el mundo y transformarlo. De un modo ingenuo, quizás, de un modo quijotesco, tal vez, de un modo renovado desde una nueva mirada, con los ojos de un soñador, de un artista, de un poeta.

La *bildung* de Reinaldo se orienta por la conformación de una identidad narrativa de un inadaptado, de un extraño. Su experiencia-viaje-exterior y su experiencia-viaje-interior se inician en la rememoración de sus ancestros que plantea el conflicto entre el arraigo a una tradición y la liberación que le conduce a la búsqueda de un lugar, de unas experiencias y una voluntad en las cuales aprender a ser de otro modo. Se trata, pues, de un recorrido vital que va de lo familiar a lo no familiar, a lo extraño. Como si el camino que se traza lo condujera a un extrañarse de un entorno para cambiarlo, al mismo tiempo que se convierte en otro, en un inadaptado, en un extraño. Ese camino exige una forma de mirar, de vivir, de pensar, de crear distintas, sin una lección, un trazado ni una interpretación preestablecidas. Como si la constitución de esa identidad otra solo se pudiera hacer por medio de unos modos distintos de recorrer lugares conocidos y, al mismo tiempo, realizar trochas divergentes por lugares desconocidos, una actitud que asume unas modalidades no comunes de atravesar la vida.

La *bildung de El último Solar* es divergente, de un sujeto que se constituye en un extraño. Ella va de la conversión de un inadaptado a un marginado. Un inadaptado que muy tempranamente toma conciencia de su situación e intenta rebelarse ante ella por múltiples vías en juegos de ensayo y error y una *poiesis* diversa, que deriva en una identidad inquieta e inconforme. Es el intelectual, el creador, el poeta, el dramaturgo, el político que intenta comprender el mundo y transformarlo o abandonarlo en términos de su propio estilo de vida, en términos de su propia y particular experiencia. De allí sus múltiples empresas, sus múltiples iniciativas, sus sueños, sus ensueños, sus fracasos y abandonos. Este curso vital divergente lo lleva a convertirse al final de su vida en un marginado, por cuanto se le llega a mirar como a un sujeto situado al margen de la normalidad, la cual la dictamina su propio entorno social. Es el Reinaldo subversivo.

¿Cómo se forma y se narra el extraño? El extraño como sujeto fronterizo apasionado frente al sujeto fracasado

El último Solar puede interpretarse como un viaje de formación tutelado-fracasado o como el viaje de un extraño-aventurero-apasionado que se resiste a una tutela y a ser encarrilado por el camino normado que le ha previsto su tutor. Este supuesto nos conduce a otra conjetura, quizás más osada, referida a contrastar una creación-interpretación de carácter autonomista-evolucionista, trágica y derrotista del personaje Reinaldo Solar,[270]

270 Juan Liscano: *Rómulo Gallegos y su tiempo*. Caracas: Monte Ávila Editores, 1980, pp. 89-90. El paréntesis y su contenido son nuestros.

con una lectura que mira a dicho personaje como imbuido en un proceso de formación abierto, singular e inconcluso, de un inadaptado, un extraño, un apasionado, un iconoclasta. La primera lo mira y lo trata de encaminar hacia el prototipo del hombre seguro de sus capacidades y posibilidades, que sabe lo que quiere, que duda poco si es que duda, que no trastabillea ante la adversidad. Juan Liscano, por ejemplo, habla de *El último Solar* como la novela del fracaso. Veamos como lo argumenta:

> *El último Solar* o *Reinaldo Solar* (…) es la novela del fracaso. Si en la primera versión, Reinaldo, tras la derrota de la montonera revolucionaria en la que se ha alistado, huye de ella, horrorizado por la crueldad gratuita de sus compañeros, cae preso y regresa al hogar para morir; en la segunda versión, su propia tropa le derriba a culatazos, mientras se opone a la fuga de esta. En ambos finales: el fracaso en el camino de la revuelta armada. Pero ese final no es sino la culminación dramática de una sucesión de derrotas anteriores: incapaz para administrar su hacienda, para cumplirse en el amor de una mujer, para renovar los sistemas de producción agrícola, para fundar una sociedad destinada a orientar la opinión pública, suerte de versión criolla de la Sociedad Fabiana inglesa, para culminar estudios universitarios, para crear una obra literaria, Reinaldo Solar (muestra) (…) nuestra tendencia a la improvisación, nuestra resistencia a evolucionar lenta pero seguramente, nuestro agónico afán de hacer aunque lo que se haga no esté bien hecho, construir en el aire, dilapidar los materiales mismos de la construcción proyectada[271].

271 Ibídem.

Por ello, a Reinaldo se le ha juzgado por su inclinación a las grandes empresas, que casi siempre se frustran, y también porque sus decepciones se deben, supuestamente, a su incapacidad de adquirir las herramientas necesarias para realizar sus proyectos. Su cambio de ideas y de proyectos es cuestionado como inconstancia y carencia de voluntad, es juzgado como un pusilánime, un débil. Es oportuno citar una descripción hecha en este tono:

> Un joven fuerte que tiene grandes ambiciones y el deseo de realizar una obra sin precedentes en su patria. Tiene talento y los medios económicos necesarios, pero no la constancia suficiente para continuar hasta el fin la tarea comenzada (…) Su vida es, hasta su muerte, un ir venir de un proyecto a un fracaso y de este a otro proyecto[272].

La segunda, que es nuestra perspectiva, considera que en la identidad narrativa de Reinaldo se despliega una experiencia de extrañamiento, inesperada e incontrolable –en cuanto a no medible y predecible–, impura, que se entremezcla con su sustancia racional de hombre moderno. Un sujeto imaginativo, apasionado, con derecho a soñar, a refigurar situaciones y a romper planes, sueños y proyectos en los cuales ya no cree, en su afán de comprender, interpretar, recrear y cambiar su mundo. Así, Reinaldo llega a constituirse en un sujeto que se abate y se debate entre el cerco del aparecer o mundo de lo fáctico, racional-lingüístico, reino de la identidad como

272 Orlando Araujo: *Lengua y creación en la obra de Rómulo Gallegos.* Tomo I. Caracas: Ediciones "En la Raya", 1962, pp. 126-127.

Uno, como del A=A; y el cerco hermético, lugar de la pasión y su despliegue, de la identidad abierta e inconclusa, de lo desconocido y la aventura, en otras palabras, llega a convertirse en un sujeto fronterizo[273] en el que la pasión con-forma su identidad narrativa, con un ojo en el substrato del llamado mundo de los hechos –lógico, racionalista, fáctico– y el otro en lo desconocido, lo extranjero, lo impredecible. Entre lo inmediato-conocido-racionalizable y lo desconocido-extraño-inatrapable. O como diría Trías entre el cerco del aparecer y el cerco hermético. Lugar este último en donde se despliega lo pasional y se vive e*l páthei máthos*[274], y se abre un espacio de urgencias y necesidades, de las que no puede desligarse si no quiere banalizar su vida. Es el juego al amor, al arte, al saber y a la política. Veamos a continuación cómo se forma y cómo se narra esa identidad apasionada de un extraño como sujeto fronterizo.

La identidad de un extraño como sujeto fronterizo apasionado

Tal identidad involucra, por una parte, un ejercicio crítico de esa visión de un sujeto autónomo, autosuficiente como meta de una subjetividad teleológica, normativa, previsible; y por la otra, el reflotamiento de una subjetividad apasionada, heterónoma y permeable, imprevisible, abierta, inconclusa y subsumida en un saber de experiencia.

---

273 Véase a E. Trías: *La razón fronteriza.* Barcelona: Destino, 1999.

274 Saber de experiencia o aquel aprendizaje en y por el padecer, en y por aquello que a uno le pasa. Ver a J. Larrosa et ál.: *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad,* pp. 51-62.

¿Cómo se despliega este proceso en Reinaldo Solar? Puede decirse, en primer lugar, que la pasión remite a una experiencia propia, particular, dentro de un contexto histórico-social determinado. Aquello que nos pasa, algo que nos ocurre, nos tumba o nos levanta, nos agobia o nos entusiasma. Algo que se produce en nos-otros ayudando a erigir nuestra identidad. A Reinaldo le pasan muchas cosas que lo entusiasman o lo entristecen; son esas cosas las que lo atraviesan en su curso vital, en su camino de formación. Esos acontecimientos que se subjetivan en él, en un abatir y debatir de su yo, de su tiempo, en sus acciones, en su narración, de su sí-mismo como otro. Y así va él, en su accionar vital, ora estudiante, ora lector, ora narrador, ora empresario, ora político. Bien distante de la idea de un sujeto inmutable, inteligible y previsible, muy dueño de sí, cómodamente arrellanado en la poltrona de su finca, guardián de unos antepasados para que se conserven bien muertos, incólume al tiempo y a la historia. Siendo el último de la estirpe de los Solar, en lugar de no llegar a ser, quizás, el primero de nada, pero sí el único en su propio llegar a ser, entre su cerco del aparecer y su cerco hermético. Leamos-escuchemos a nuestro personaje en un extracto del relato, en el que seguramente podamos ver algunos ecos de esto último:

> —Es la vida impasible, la actividad imperturbable en medio de una absoluta serenidad. Un curso de agua es el mejor maestro de energía: libre y rebelde en la torrentera, sumisa en la acequia, laboriosa en la rueda hidráulica, fecundante en el surco, soñadora en el pozo escondido que la noche llena de estrellas. El hombre debe hacer como hace el agua inconsciente. ¿Por qué la

> línea recta de un destino único, de una misma actividad? Solo el imbécil gasta la vida en llevar a cabo un solo propósito. La verdadera constancia está en no perseguir dos días el mismo ideal. La actividad es una, pero la acción ha de ser múltiple[275].

En segundo lugar, el saber de experiencia apasionada despliega los dispositivos de su génesis de sujeto, de su identidad, de su formación. El proceso de subjetivación de un individuo determinado "... sería efecto de aquello que padece y sufre"[276]. Y eso que padece, sufre y vive es el saber de experiencia apasionada. Ese padecer, sufrir y experienciar, en suma, en Reinaldo son constitutivos de su yo-otro. Él en su actuar en la vida padece su propia con-formación con base en un proceso experiencial apasionado, fundamentalmente heterónomo, esto es, volcado sobre una exterioridad, una relación de alteridad que lo libera de sí mismo y constituye un yo-otro, un nos-otros. Los momentos coyunturales, en los que se aviva intensamente esa experiencia pasional, son aquellos en los que él, como sujeto en ciernes, "... padece la llamada, se siente interpelado, sufre un arrebato en el que se constituye como una identidad orientada y encaminada a la realización y consecución de un objeto que destaca y brilla con luz propia"[277]. Objeto (léase belleza, verdad, Dios, amor erótico, siembra, liberación) que muchas veces no logra realizar ni conseguir porque en el ínterin le abandona, cambiando de idea, de pasión. Sin embargo, tal

275 R. Gallegos: *El último Solar,* p. 83.

276 E. Trias*: Tratado de la pasión*, p. 40.

277 C. Sánchez-Capdequi: Los padecimientos de la pasión, en *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*. Nº 22, 2003, pp. 48-49.

experiencia al ser tan viva y apasionada contribuye a su propia y singular formación, y en la cual brota el Reinaldo artista, empresario, enamorado o político, que justifica y estimula su acción, en esos *algos* que le hacen padecer y que al mismo tiempo padece. Volvamos ahora al relato de Reinaldo en el intento de refrescar sus experiencias apasionadas.

> …¿Para qué has hecho talar la montaña del Ojo de Agua?
> —Pienso construir allí un kiosco. Es un sitio agradable.
> —Hay quien dice que será una capilla. Y ahora que recuerdo: la otra noche me hablabas de una religión natural, monista, ¿no es así como se llama?
> (…)
> —Hablemos formalmente, Graciela. Entre nosotros ha llegado la hora de la absoluta sinceridad. ¿Te atreves a calificar de patrañas al Bien, a la Verdad y a la Belleza?
> —¿Qué quieres que te diga? —Respondió ella buscando las palabras. —Si de eso se tratara.
> —Pues de eso se trata.
> Y excitado por la misma turbación que le causaba el confesar lo que hasta allí había sido lo más íntimo de sus proyectos, hizo una larga y hermosa apología de la obra que intentaba llevar a cabo: hacer que los hombres volviesen a la naturaleza, al amor a los verdaderos ideales humanos, de los cuales los han alejado las supersticiones seculares.
> Después de una pausa que Graciela no se atrevió a interrumpir concluyó:
> —Sí, Graciela. Es una locura mía, acaso una locura ridícula, pero te confieso que a veces me siento animado del espíritu de un

dios. Yo he buscado muchos caminos, me he propuesto muchas obras, muchas y estupendas; pero siempre me ha desalentado la pequeñez del esfuerzo necesario para llevarlas a cabo, porque todas eran obras humanas y muchas de ellas realizadas ya por otros hombres. Necesito una que sobrepase la medida de las posibilidades humanas. ¿No creas que por fin la he encontrado?

(…)

Graciela, que lo escuchaba admirada, sintiéndose por momentos arrebatada por el vuelo de aquel espíritu que se cernía en las regiones de un verdadero iluminismo, se asustó de su pecaminosa complicidad en tales herejías y lo interrumpió para preguntarle:

—¿Cuántos evangelios tendrá esa religión Reinaldo?

—Tres: el de la Verdad, el de la Belleza y el del Bien.

—Pues le falta uno: el de la Locura.

(…)

Reinaldo, desairado e iracundo, profirió una frase brutal:

—Imbécil. Me había olvidado de que eres mujer.

Y así se desvaneció en su mente un sueño de amor. Había alimentado el propósito de abandonarse al ingenuo impulso de su corazón, declarándole a Graciela el amor que siempre sintiera por ella, y bajo la influencia de esta determinación cayó, como siempre le acontecía, en las más exaltadas vehemencias: todos sus estupendos proyectos de aquellos días no habían sido, en el fondo, sino la manera personal y característica bajo la cual se manifestaba en él ese instinto de ostentación que en el pájaro de gorjeos la garganta del macho en trance de amor.

Ahora el desaire sufrido lo alejaba definitivamente de Graciela y con el brusco movimiento de sus reacciones decidió intentar

una aventura, ya entrevista, que acabase de borrar de su espíritu la sandez del casto idilio fracasado.

(…)

Pocos días después, Ortigales se vio precisado a modificar el concepto en que tenía a América Peña: Reinaldo se había enamorado de ella[278].

En tercer lugar, hay que referir que frente a la manera de intelegir la acción de Reinaldo desde una perspectiva que enfatiza en la presencia o ausencia de su iniciativa, de su autosuficiencia, de su autonomía, las cuales enmarcan una visión fundada en una racionalidad analítica, serena, calculada y fría, se hace necesario esgrimir una mirada que vea en su accionar el despliegue abierto y libre de la pasión, entendida "como esa pasividad actuante y efectiva"[279] que impulsa y nutre su actividad. Esto significa asumir el desafío de mirarlo, más que como un sujeto que "piensa y luego existe" en la tónica cartesiana, desde la perspectiva de un individuo capaz de vivir experiencias pasionales, que lo constituyen en un sujeto de un saber de experiencia pasional. Un ser que primariamente sufre y padece experiencias en su viaje de formación, que preparan y orientan sus decisiones y acciones.

En cuarto lugar, leer y pensar un personaje como Reinaldo Solar desde cauces pre-racionales por los cuales discurre la experiencia apasionada de su curso vital, y en cuyo núcleo

278 R. Gallegos: *El último Solar,* pp. 72-75.

279 C. Sánchez-Capdequi: Los padecimientos de la pasión, en *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social,* Nº 22, 2003, p. 49.

fundante se erige su identidad y su subjetividad; esto implica la asunción de un proceso que va mucho más allá de la razón moderna y de esquemas crítico-explicativos tradicionales que nos dan cuenta de un Reinaldo inestable, pusilánime, indeciso, inmaduro, en suma, un fracasado[280]. El flujo pasional que arrastra a Reinaldo es un influjo del que él no puede dar cuenta de por qué actúa como lo hace, quién es o qué es, preguntas que no puede responder porque ignora qué sea eso, ese flujo que lo estremece, lo impulsa y lo mueve a hacer lo que hace o deja de hacer. Él "solo padece/percibe/recibe los efectos de una trascendencia inmanente (sin llegar a conocerla) que habita allende los límites racionales y que forma parte de su (de la) realidad escindida"[281]. En la acción desplegada por él no funcionan esquemas teleológicos; la pasión actúa libremente iniciando aquellas acciones plenas de entusiasmo, de real convencimiento, de mucha fe, al margen de una racionalidad calculadora, e incluso muchas veces a contra cara de cierta moralidad establecida y de la religiosidad institucionalizada.

280 En estas interpretaciones incluyo las realizadas por Lowel Duhnan, Orlando Araujo, Juan Liscano, Osvaldo Larrazábal, Mario Torrealba Lossi, Carlos Pacheco, entre otros, los cuales siguen la perspectiva que plantea la trama novela preponderantemente como expresión del conflicto entre el medio geográfico y humano y una individualidad –en este caso Reinaldo Solar– inconforme cuya lucha termina en un desenlace infausto–pesimista. Véanse: Lowell Dunham: Ob. cit.; Orlando Araujo: Ob. cit. Juan Liscano: Ob. cit., Osvaldo Larrazábal Henríquez: Reinaldo Solar, conformación de una personalidad, en *XIX Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana*, Caracas: Ediciones del Celarg, pp. 315-323; Mario Torrealba Lossi: *Gallegos un hombre y un destino*. Caracas: Ediciones del Colegio de Profesores de Venezuela y Ateneo de Los Teques, 1985; Carlos Pacheco: Pensamiento sociopolítico en la novela galleguita, en Isaac J. Pardo y Oscar Sambrano Urdaneta (coords.)*: Rómulo Gallegos. Multivisión*. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 1986.

281 C. Sánchez-Capdequi: Los padecimientos de la pasión…, p. 51.

Regresemos una vez más al relato de Reinaldo en su curso de constitución de sujeto extraño fronterizo apasionado.

—Y tú, ¿qué cuentas? — tornó a declamar Ortigales.
—Pues viviendo, pensando, trabajando.
—¿Para qué todo eso? La felicidad suprema es el nirvana.
—¡Al cuerno el nirvana! La felicidad suprema es la acción.
(…)
—¿La acción?
—¿Solo ella le da valor a la vida?
Y desatando su facundia en cálidas frases que electrizaron a Ortigales, expuso su flamante teoría.
(…)
Consecuente con su nueva orientación, Reinaldo modificó el plan de "Punta de Raza". Ahora el protagonista lejos de absorberse en una extática contemplación de la Naturaleza, se entregaba a la voluptuosidad sana y generosa de un fecundo empleo de sus energías recuperadas: gemía la selva imaginaria bajo el hacha incansable; rugía la tierra bajo la garra de acero de formidables máquinas que le arrancaban su entraña de oro; emigraban de los pantanos drenados aquellas garzas que eran un símbolo de la hierática contemplación, y por todas partes el augusto silencio secular se llenaba con el poderoso alentar de los férreos pulmones del progreso.
Pero como el novelista no se contentaba con la ficción, sino que necesitaba realizar en la propia vida el plan de su novela, se dio a concebir otro, tan vasto y desenfrenado, de reformas en la hacienda. Sosteniendo una noche en la sobremesa, el aforismo del mejoramiento de la condición moral por el género de trabajo

edificante a que se dedique el individuo, pasó a pensar, en una de aquellas subitáneas y fulminantes descargas de sus propósitos, en vez de sembrar caña era más noble sembrar trigo, porque aquella, dando origen al alcohol, fomenta un azote social, mientras que del trigo sale el pan, que es cosa útil, y la hostia, que es cosa tenida por sagrada.

—Por otra parte —decía—, considerándolo desde el punto de vista práctico y comparándolo ahora con el del maíz, el cultivo del trigo traería el mejoramiento de la raza, porque es un hecho comprobado por los modernos estudios sociales que los pueblos que se alimentan con trigo son más capaces de cultura que los que se alimentan con maíz.

Y esto bastó para que se decidiera a convertir en trigales los cañaverales de "Los Mijaos". Poniendo manos a la obra, resolvió consultar con cierto ingeniero agrónomo oriundo de Argentina, que acababa de establecer en Caracas un instituto de agricultura.

(…)

Enterado del propósito de Reinaldo, el agrónomo fue a "Los Mijaos". (…) En las horas frescas recorría los campos, agachándose de trecho en trecho a coger un puñado de tierra para analizarla (…) un lunes, se fue con sus tierras (…) Dos días después reapareció en "Los Mijaos", asegurando que el terreno era propicio para el trigo.

(…)

Reinaldo temió que Lenzi supiese más de "chanchos" que de trigo, pero, no obstante, le propuso la dirección técnica de las reformas que pensaba llevar a cabo en "Los Mijaos". Lenzi aceptó enseguida

(…)

Entre tanto, Reinaldo se ocupaba con otro proyecto de trascendencia mayor, que era una empresa de dioses.

Concibiérala una noche, como viese a los labradores de la hacienda congregados en la capilla del Conventico suspensos en la plática que, según la antigua costumbre, predicaba un fraile capuchino para edificación de las rústicas almas. Eran las "misiones", que removían en el espíritu de Reinaldo el rescoldo de religiosidad de los años de la infancia; y aunque este sentimiento, después de haber corrido una bordada de positivismo, volvía a él, como barca desarbolada, a fuerza de remos, sintió la conmoción de los elegidos, que oyen la voz del destino.

(…)

… y de pensamiento en pensamiento, llegó a esta conclusión:

"Puesto que todavía la semilla ancestral de religiosidad está germinando en el espíritu humano, es imposible destruir esa Gran Ilusión; pero sustituirla por otra es ya más fácil y quizás más eficaz".

Esta reflexión produjo una larga teoría, y en seguida un nuevo plan de acción que lo absorbió por completo en los días subsiguientes, permitiendo a Lenzi disfrutar a sus anchas de la paz del chinchorro: predicar entre los campesinos la religión "monista", vislumbrada a través de unas cuantas líneas de "Los Enigmas del Universo", de Haeckel.

(…)

—¡Qué actividad la de este Reinaldo Solar! ¡Qué energía! Reinaldo Solar es un cordial; ¡al lado suyo el más apático se siente sacudido, levantado en vilo, transformado! ¡El trigo

> regenerador! ¡La religión monista! ¿De dónde sacará Reinaldo tanta idea genial? (…)
> Y el pobre Ortigales se desesperaba por descubrir la fuente de aquella sabiduría de Reinaldo, que lo dejaba deslumbrado[282].

En quinto y último lugar, ese flujo de la experiencia pasional y apasionada no representa en Reinaldo un extrañarse del mundo, una huida de sus circunstancias inmediatas. Por el contrario, se trata de acciones de refiguración, resemantización por medio de las cuales las personas y las cosas inmediatas llegan a adquirir un nuevo semblante, un nuevo sentido, un nuevo rostro. Es un mirar de otra forma, en el que la apariencia de lo familiar cambia (la hacienda, Caracas, Graciela, América por citar algunas), se transforma. Esas personas y cosas, otrora indiferentes, en el ahora adquieren un brillo especial para él, de repente siente en su ser la fuerza renovadora de la experiencia pasional, inaugurando así una nueva forma de relación, la cual toca y trastoca la construcción del otro y de lo otro y la liberación de sí mismo.

En otro orden de ideas, es importante referir aquí la experiencia de la lectura vivida por *El último Solar,* por cuanto una interpretación como la de Orlando Araujo la juzga como un Reinaldo "... indeciso que cambia con cada nueva lectura"[283]. Nosotros, por el contrario, creemos que estamos en presencia de una metamorfosis que se produce en él en cada nueva lectura, al desarrollarse una auténtica experiencia de la lectura, de acuerdo con la concepción de

282 R. Gallegos: *El último Solar,* pp. 62-67.

283 Orlando Araujo: *Lengua y creación en la obra de Rómulo Gallegos,* p. 123.

Jorge Larrosa[284]. Cada nueva lectura le toca hondo, le trastoca, le tumba o le levanta (lee con avidez obras de Tolstoi, Rousseau, Nietzsche, Darwin, entre otros). Rómulo Gallegos juzga esto también de otro modo. Leamos-escuchemos su narración:

> Cada libro nuevo le impuso un rumbo; en perenne búsqueda de lo trascendental, cayó bajo todas las influencia; las teorías más opuestas, exageradas y deformadas por su imaginación, rigieron sucesivamente su conducta. Lee a Tolstoi, y la Sonata a Kreutzer lo vuelve misógino y nihilista; las páginas de El Trabajo lo hacen irse a la hacienda, y allí, con los pies descalzos, vestido con una burda blusa que llama la atención de los campesinos, se pone a arar las tierras (…); las de El hombre Libre lo impulsan a poner en práctica el místico socialismo del gran apóstol ruso, en cuya prédica, que hace por las noches en el plan del trapiche, en medio de un círculo de peones que lo escuchan embobados, se siente un flamante Jesús poeta que habla bellamente de cosas de las cuales empieza a dudar.
>
> Pero fue Resurrección de Tolstoi que más lo impresionó. Un día anunció a su familia que pensaba repartir la porción de sus tierras entre los campesinos que las trabajaban, pues eran ellos sus legítimos propietarios (…)

284 La experiencia de la lectura implica un acontecimiento impredecible, porque no es un camino seguro y anticipado, que conlleva una experiencia cuando va de verdad. Es apertura hacia lo desconocido. El lector, en una auténtica experiencia, al levantar la mirada del libro es un yo otro, un sí mismo otro. Algo le ha pasado, algo le ha tocado y de alguna manera transformado. Véase Jorge Larrosa: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.*

Así pasaron dos años. Rousseau lo desorienta, otros lo vuelven escéptico y ateo, y cae por fin en manos del energúmeno de Nietzsche. La teoría del superhombre encuentra asideros propicios en su espíritu ambicioso y autoritario de niño consentido y produce en él una feroz explosión de egoísmo. Con esto y con sus lecturas de Darwin (…) abandona definitivamente sus misticismo de pega y convencido de que su yo es el centro del universo, se traza un violento plan de vida y de acción, en el cual había de imponer, implacablemente, el imperativo categórico de su voluntad.

Para entrenarse concibe y pone en práctica una teoría que titula "De los pequeños heroísmos" según la cual el dominio de sí mismo y su secuela, el dominio del mundo, se alcanzaban a costa de un paciente ejercicio de la voluntad de sufrir…[285].

En el relato de Reinaldo también podemos ver una suerte de ejercicio de novela dentro de la novela, una suerte de metanovela en la acción de narrar-se del personaje Reinaldo Solar en *Punta de Raza.* Asimismo, pareciera que Gallegos, convertido en un personaje más, "conversa" con Reinaldo sobre su novela. Tal conversación imaginaria podríamos recrearla así:

—¿Y cómo se va a llamar esa novela tuya, Reinaldo?

—*Punta de Raza*… es una novela que tiene que ver con mi vida… Aunque creo que sobre eso ya alguien escribió una.

—¡Yo! Pero el título que le he dado, por ahora, es *El último Solar.* Creo que el tuyo es más adecuado a mis ideas.

285 Rómulo Gallegos: *El último Solar,* pp. 34-35.

> En verdad puede decirse que en el relato de Gallegos se expresan dos perspectivas narrativas, a saber: el curso de una experiencia pasional de un sujeto fronterizo, por un lado; y, por el otro, el narrador que (auto)biográficamente manifiesta su concepción positivista, racionalista, autonomista y autosuficiente del ser humano, al enjuiciar las decisiones y acciones de Reinaldo.

El viaje hacia lo desconocido como proceso de formación

El viaje hacia lo desconocido que realiza *El último Solar* es un viaje, o un viajar, sin retorno posible. Es un atravesar por el experimentar constante, ensayar-errar-ensayar, un trayecto bifurcado de experiencia, la cual es tanto más auténtica cuanto más negativa es. Esto es, la experiencia que él adquiere sobre algo es cuando se da cuenta de que no es como lo había imaginado, refigurado, creído. Tal experiencia vivida de esta manera no es mero desengaño, mero fracaso y nada más; sino que, por el contrario, su carácter negativo le arroja un remanente *poiético*, en tanto que lo trans-forma y le cambia su mirada sobre el asunto que lo había mantenido ocupado hasta ese momento. Lo extraño y lo ajeno son asumidos y reasumidos de una manera distinta. El saber, o mejor los saberes, que ese viaje de experiencia-exterior y de experiencia-interior le va arrojando implica un descubrir-se o re-descubrir-se las nuevas miradas, o miradas distintas, sobre asuntos de la vida que le van ocupando en su trayecto inconcluso. En su caminar, en su experienciar, Reinaldo encuentra que una experiencia lo refiere a otra distinta, al permanecer abierto a ese experienciar vital. Su saber no puede entenderse solamente como el producto de

las muchas experiencias que ha vivido, sino principalmente por el hecho de haber permanecido siempre abierto a experimentar, a arriesgarse en la vida. Cada experiencia es para él única e irrepetible.

En su viaje *El último Solar* va, como ya lo hemos dicho de una ruta a otra, de una trocha a otra, de un proyecto a otro. En un momento del relato de su curso vital decide viajar a Europa, donde con una obra dramática bajo el brazo pretende conquistarla, en un intento de probar que su triunfo sería por sus méritos y no por su dinero y su alcurnia. Con esto en mientes, aborda un vapor y va a Madrid, solo que a los dos meses ya está de regreso. La situación con la que se encuentra le hace recapacitar y un nuevo proyecto se anida en su mente. Y así va desandando caminos, transitando otros, entre la soledad, el fracaso, entre la caída y la vuelta a levantarse, entre la desesperación y la apuesta por un nuevo desafío. Los caminos se bifurcan y se encuentra entre encrucijadas que le desafían a elegir entre: sucumbir en el alcohol, optar por el extremo del suicidio o la acción violenta. En esas encrucijadas hay rostros que le demandan. Allí estaban los jóvenes intelectuales que queman sus ímpetus y sus frustraciones en los bares de Caracas. Más allá estaba Vicente Altivas como el iconoclasta convencido de la vía violenta para cambiarlo todo. Y aquí, cerca de él, se encontraba Riverito, el pintor tuberculoso, el artista frustrado, el suicida. Reinaldo opta finalmente por la acción violenta, por la lucha armada, aunque al final pague el intento con su propia vida. Al fin y al cabo como él mismo se preguntaba: "¿Por qué la línea recta de un destino único, de una misma actividad?". Era su camino bifurcado, su propio múltiple andar, que lo llevó a ser lo que llegó a ser.

Viene aquí a colación la frase de Esquilo, citada por Gadamer en *Verdad y método*[286]: *se aprende sufriendo,* a propósito del viaje de formación *El último Solar*. El aprendizaje en él no se da por medio del sufrimiento y los errores en sí mismos, sino por la experiencia que en ellos está. Tal experiencia lo lleva de alguna manera a comprender su limitación, su finitud. Reinaldo llega a comprender que del futuro no puede disponer tal como él quisiera, y por ello, su horizonte de espera es continuamente re-creado, por lo abierto e inesperado que es, y porque las expectativas que se crea no son del todo confiables. Su saber de experiencia lo lleva a tomar conciencia de su finitud y "de su saberse situado"[287]. La frustración de sus expectativas, con su carga de sufrimiento y padecimiento, le arroja a un saber imbuido en la experiencia negativa. De allí, su espacio de experiencia, de carácter histórico y situado, lo mueve y le impele a re-crear su horizonte de espera.

Coda: La historicidad como fraguado de un extraño

Un personaje como Reinaldo se debate entre el entrecruzamiento de miradas: la espera del futuro, la recepción de alguna manera crítica del pasado y la vivencia del presente. En su actuación y en su padecimiento, en su momento histórico vital, es en donde se entrecruzan estas visiones. Y es en este entrecruzamiento en el que se vierten la experiencia

286 Hans-Georg Gadamer: *Verdad y método I.*

287 Pablo Rodríguez: Experiencia, tradición e historicidad en Gadamer. *A Parte Rei. Revista de Filosofía.* Nº 24, 2002, p. 4. Disponible en: http: //serbal.pntic.mec.es//A Parte Rei/

y la espera[288], lo vivido y lo por vivir como *El último Solar*. La experiencia constituye para él su pasado reciente como cúmulo de acontecimientos vividos. Esta experiencia tiene también un carácter intermedio entre lo privado y lo público. Es privada en cuanto a sus vivencias íntimas, y es pública por el carácter político y de interés común que involucran algunas de las acciones en las cuales participa. De la misma manera, tal experiencia constituye una donación de la tradición transmitida por sus antecesores y contemporáneos. La experiencia es también, en este caso, viaje, imprevisto e inconcluso, trayecto recorrido en múltiples itinerarios que lo van con-formando, que lo van haciendo quién llega a ser.

La espera es mirada que anhela, que mira hacia el horizonte. Es esperanza, miedo, deseo, amor, angustia, inquietud, previsión racional algunas veces e irracional otras tantas. Su espera aunque se moldea en su presente tormentoso, apuesta al futuro. Su espera es angustia vital hacia ese no-todavía. Un futuro que él quiere hacer presente, desea que llegue, intenta por múltiples vías que sea. Es así como fracaso e intento conforman un juego dialéctico de su curso vital. Su experiencia es magma integrador, su espera es fragmentación e impulso. La segunda no deriva de la primera como una implicación lógica. La experiencia, su experiencia, no es suficiente para determinar su espera. Y es este un punto clave para comprender su curso vital, su proceso de formación, su historia de vida.

Al leer el curso vital de Reinaldo, su relato, podemos verlo desde una perspectiva fabricada, hecha, prescrita, como un

288 Para una aproximación más amplia a estos conceptos véase a Paul Ricoeur: *Tiempo y Narración III. El tiempo narrado*, pp. 939 y ss.

camino dibujado. Esta perspectiva conduce a una práctica lectora de carácter ucrónico y a una visión del personaje como el eterno fracasado y bueno para nada, por cuanto se le aplica una reconstrucción lógica a la historia de su vida dando por supuestos hechos no sucedidos, pero que se suponen que habrían podido suceder, si él hubiese actuado de tal o cual manera. Sin embargo, el asunto es más complejo de lo que esta mirada supone, la espera para Reinaldo retrocede y se le escapa mucho más rápido de lo que él ha podio avanzar. Su espera no puede fijarse en un predeterminado porvenir, orientado por fases y etapas previsibles. Su presente se bifurca en una encrucijada de opciones: la de sus antepasados como circunstancias dadas y transmitidas, la de unos acontecimientos como acciones impredecibles, que trastocan cualquier ilusión de camino seguro[289]. Su presente es de crisis total y en él se levanta su figura extraña. Leamos y escuchemos el relato de *El último Solar:*

> El último de aquella esforzada legión fue Hermenegildo Solar, el abuelo. Perseguido por los odios políticos que la Guerra Federal había desatado contra el apellido mantuano, con él dejan de

289 Este asunto tiene algo que ver con lo que ha denominado Orlado Araujo: el drama del hombre y su destino, dicho en sus propias palabras: "En *Reinaldo Solar* hemos creído ver uno de los conflictos fundamentales del alma humana: todo hombre se halla en la necesidad de darle un sentido a su vida (…) La lucha consiste en que el hombre ha de decidir por sí solo cuál es el camino que, de acuerdo con su propia vocación y sus tendencias, está llamado a seguir. Hay mil caminos porque el hombre tiene ante sí muchas posibilidades de acción, pero cada elección involucra renuncia, y el hombre pocas veces está seguro de que ha elegido bien". Orlando Araujo: *Lengua y creación en la obra de Rómulo Gallegos*, p. 126.

figurar los Solar en el Gobierno de la República y llegan hasta perder el rango principal que siempre tuvieron en la sociedad; pero la honra de la familia se salva incólume, porque el viejo se aísla, lleno de altivez, y metiéndose en la hacienda, único resto de la cuantiosa fortuna de sus mayores, se consagra a restaurarla de la ruina en que se la dejaron el odio y rapacidad de sus adversarios.

Pero allí se acaba la secular fortaleza de la casta; sus hijos resultaron débiles e incapaces, y ninguno de ellos supo continuar la tradición que vinculaba a la de la Patria la historia de la familia (…) Daniel, el preferido, fue, finalmente, un hombre lleno de fallas y contradicciones.

Desde niño se reveló artista, con una marcada vocación por la música y en ella demostró, precozmente, verdadero talento. A fin de que adquiriese la conveniente educación, su padre lo envió a los Conservatorios de Europa, siendo todavía muy joven. Supo aprovecharlo al principio y a poco su nombre figuraba en el número de los pianistas de mejor reputación. No era un "virtuoso ni aspiraba a serlo; pero ejecutaba brillantemente e interpretaba a los Grandes Maestros con verdadero sentimiento e inspiración. Dominaba la ejecución, se aventuró en la composición musical con un ambicioso proyecto (…) musicalizar la historia de la humanidad (…).

Fue una idea extravagante que concibió bajo la influencia de un círculo de ocultistas a cuyas tenidas asistía en Londres, atraído por la alucinante sugestión que una teosofista rusa ejercía para entonces sobre los espíritus. Para llevarla a cabo se propuso hacer un viaje a la India, donde bebería la inspiración en la fuente misma del budismo. Pero antes de internarse en aquel

mundo misterioso, de donde tal vez no saldría más, quiso venir a Venezuela a despedirse de su familia.

Caracas le hizo un fastuoso recibimiento y su nombre, agobiado de descomunales epítetos, se hizo moda. Un caballero de lo principal organizó en su casa un festival de arte para que él tocase y allí se congregó un grupo de lo más selecto de la sociedad caraqueña, deseosa de admirar aquella gloria nacional que Europa había consagrado. (…) Daniel se sentó al piano y comenzó a ejecutar una sonata de Beethoven. Pero a los primeros compases observó que unas señoras se distraían conversando entre sí, seguramente sobre motivos frívolos, y entonces, lleno de indignación, se levantó violentamente y abandonó la sala sin despedirse ni dar explicaciones. Desde aquel momento renunció totalmente a la música. (…)

Poco después conoció a Ana Josefa Allende, cuya familia y la de Solar mantenían una tradicional amistad desde los remotos tiempos del esplendor de las casas de abolengo. Era Ana Josefa una muchacha dulce y mansa en extremo, el leve estrabismo de cuyos ojos había —al decir de Daniel— la resignada expresión de los dolores sufridos en la serie de vidas del karma teosófico. A causa de esto enamorase de ella y de un día a otro contrajo matrimonio. Al año nació Reinaldo[290].

Agente y paciente de su historia, Reinaldo sufre y padece su experiencia y construye su espera desde su condición de ser marcado por el pasado[291]. Está inmerso en una situación

290 Rómulo Gallegos: *El último Solar,* pp. 15-17.

291 En este sentido Juan Liscano nos refiere que *El último Solar* "... pertenece a una familia y a una casta que se extingue, a una Venezuela que desquiciaron

presente, en una tensión entre horizontes, el del pasado y el del presente, donde la solución sea quizás la búsqueda de una fusión de horizontes[292], en tanto heredero de una tradición[293]. La historicidad es en *El último Solar,* como en todo ser humano, un elemento constitutivo básico, él no puede evitar padecer la acción de la historia. De allí que la historia efectual, relacionada con la forma de actuación de esta condición de la historicidad, tiene que ver con el hecho de que Reinaldo está en una situación, en ella se desplaza, en ella vive, en ella está. Él vive en una situación, que es su presente, y desde la cual alcanza una (de) limitación, un horizonte. Al no ser fija la situación, al ser móvil, cambiante, va ampliándose o reduciéndose según el horizonte que se va formando. Un sujeto fronterizo apasionado como él, es un sujeto de amplios horizontes, con una capacidad asombrosa para re-crear horizontes aun a pesar del marcaje de la situación en la que está metido. *El último Solar* es con mucho un maremágnum de ideas, proyectos, acciones y pasiones, como consecuencia del encuentro/confrontación de

---

las revueltas civiles. Mientras su patrimonio pasa a manos de un oscuro general de guerrilla, Yaguarim González, producto de nuestra democracia guerrera, Reinaldo sueña con realizar grandes obras, con entregarse a una misión sobrehumana, con liberar al país, que gime bajo la opresión. En él todo el ímpetu de los patricios libertadores (…) Está consciente que la hora de los suyos ha pasado. Se excita ante la posibilidad de propiciar un despertar popular, quiere sacudir en su letargo a las masas sumisas. (…) Hereda de su casta la nobleza, el idealismo, la generosidad, la valentía". Juan Liscano: *Ob. cit*., p. 99.

292 En el sentido de Hans-Georg Gadamer en *Verdad y método I,* esto es, el pasado nos es dado por la proyección de un horizonte histórico, separado del horizonte del presente, pero reasumido en este último.

293 Aquí la tradición es entendida: "... *como las cosas ya dichas,* en tanto transmitidas a lo largo de las cadenas de interpretación y de reinterpretación". Paul Ricoeur: *Tiempo y Narración III*..., p. 961.

sus horizontes, los cuales poseen una gran movilidad, el del pasado, en tanto tradición, y el del presente, en tanto prejuicios, todo lo cual influye muchas veces en las dificultades que tiene para comprender su situación, para encontrar una fusión de horizontes. Tal fusión pretende excluir la preexistencia de una visión de los horizontes, pasado y presente, como autónomos, así como la pretensión de la formación de un único horizonte. La tensión entre estos horizontes no pretende eliminarse y ya nomás, sino de que lo que se trata es de lograr adquirir conciencia de la misma. Para ello se necesita:

> Una proyección del horizonte histórico como distinto del horizonte propio del presente, ya que de otro no quedaría reconocida la alteridad del pasado en la comprensión. Esta proyección no culmina en una conciencia enajenada en el pasado, sino que la fusión de horizontes recoge el horizonte histórico en el horizonte de comprensión del presente[294].

En este nuevo horizonte pasado y tradición se integran como momentos constitutivos de la fusión[295].

---

294 Pablo Rodríguez-Grandjean: Ob. cit., p. 18.

295 Con respecto a la palabra prejuicio no debe entenderse aquí en el sentido de opinión desagradable sobre algo que por lo general se conoce poco y mal, sino como ideas previas que se tienen sobre un asunto y que en el diálogo con el otro, o con el texto, se confrontan, llegándose a cambiar o a reafirmar. En cuanto a la tradición puede decirse que tiene como elemento clave la transmisión y su carácter vivo y de cambio, además de ser "leída" desde el horizonte del presente.

Subestudio B
Del cómo se llega a ser lo que no se es

Este libro es la labor de un hombre subterráneo,
de un hombre que cava, que horada,
que mina (…) Seguramente volverá a la superficie (…)
Los que como él, han hecho vida de topos,
los que como él han estado solos tanto tiempo,
no pueden callarse.

Nietzsche, Aurora.

—¡No, perdón! ¡Yo soy hombre!— tuvo aún tiempo de clamar la
infeliz criatura. Y tras un nuevo surco de fuego,
se pudo ver que su cuerpo se sacudía convulsivamente;
que sus gemidos adquirían un timbre profundo y ronco,
y que su cuerpo cambiaba poco a poco de forma (…)
había conservado de su forma recién perdida tres cosas:
el recuerdo vivo del pasado, la habilidad de sus manos,
que manejaba como un hombre, y el lenguaje (…)
—Hermanos: Yo viví doce años entre los hombres,
como un hombre mismo. Y soy un tigre…

Horacio Quiroga, Juan Darien.

Del cómo se llega a ser lo que no se es a propósito del contraste ciudadano / excluido

Para una razón narrativa, en los términos expuestos en líneas anteriores, es tan importante lo que han hecho de nosotros como lo que nosotros mismos hacemos con lo que han hecho de nosotros[296]. He aquí la clave del asunto del *cómo se llega a*

296 Reinterpretación de aquella expresión de Sartre: "... lo importante no es lo que hacemos de nosotros mismos, sino lo que nosotros mismos hacemos de lo que han hecho de nosotros".

ser lo que no se es[297]. Ahora bien, una interrogante-perspectiva como esta supone un sujeto activo, con intencionalidad, ubicado socialmente dentro de un contexto que ha podido resistir, desviar, distorsionar su proyecto de formación. Al darse cuenta de sus valores como sujeto actuante que busca superar su situación, él enfrenta los efectos del constreñimiento de otros en esta situación, las consecuencias institucionalizadas de sus acciones y las de otros, las sanciones o castigos que puede recibir y las condiciones de su ambiente no social.

Esta razón, en sintonía con esta interrogante-perspectiva, plantea la necesidad de cultivar una sensibilidad histórico-cultural, como estética de lo vivido. Sensibilidad que puede ser desarrollada por ese sujeto, llámese: estudiante pobre, hombre marginal, mujer sometida, negro, extranjero, desplazado, refugiado, etc.[298], en la necesaria reafirmación de sus propias historias en tanto herramientas constitutivas de sus identidades narrativas. Por medio del uso de un lenguaje, del conjunto de relaciones socio-culturales y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan

297 Tesis que debe mucho a lo planteado por Joan Carles Mèlich, en su *Filosofía de la finitud,* Barcelona: Herder, 2002.

298 O esos personajes de la novela *En vida,* de Haroldo Conti, que se nos presentan como gente sencilla, resignada, en una lucha constante por la sobrevivencia, vidas afanadas por conseguir el pan del día y tal vez del siguiente. Sumergidas en un espacio-tiempo de incertidumbres, de lo inestable, de lo asfixiantemente limitado, con sus jolgorios ocasionales del juego de cartas y el baile con alguna mujer "loca" en el bar, de vidas cortas, estrechas, a veces ciegas. Así va Oreste, el protagonista, y también Roque, el inquieto Paco, el gordo Sixto, Pino y los demás. Hombres endurecidos por el fuego de un tiempo y unas circunstancias terriblemente injustas e indolentes. Habitantes supervivientes de ese Buenos Aires aledaño al río, en los submundos de los prostíbulos, bares desolados de alcohólicos enfermos, hombres del llamado Bajo Buenos Aires. O también como el Victorino Pérez de *Cuando quiero llorar no lloro*, de Miguel Otero Silva, de un barrio de ranchos de Caracas.

y dignifiquen sus experiencias de vida, políticas y sociales, que re-conforman el tejido, la textura y relatos de sus vidas cotidianas.

Desde esta perspectiva puede decirse que ese sujeto se realiza en una historia, en un tiempo narrado y en un espacio concreto[299]. Desde allí él puede re-inventarse, re-construirse, llegar a ser otro desde su mismidad, y desde allí puede interpretar-se desde ese ejercicio finito y vital de su narración. De la misma manera, este ejercicio conlleva a un cambio de relación con lo vivido, con el pasado, su pasado, porque ese giro del *llegar a ser lo que no se es* requiere de ese pasado, el cual necesita ser "leído" de otro modo para aligerar su excesivo peso y para lograr el cambio que se busca por medio de un pensamiento y una acción otra. Porque "... pensar y actuar de *otro modo* quiere decir ser de forma diferente a la que se había previsto o planificado, o a la que otros habían previsto o planificado"[300].

Desde luego, no puede olvidarse que ese sujeto es sujeto de unas circunstancias, las cuales sobrevive y resiste. Ellas están caracterizadas por la presencia avasalladora de la racionalidad mercantilista de la modernidad, la cual subvalora las relaciones no económicas, por aquello de que "nada es gratuito", de allí que todo compromiso ético responsivo con el otro está prácticamente descartado, sobre el escenario de la supremacía de un yo sin el tú que lo constituya; y se propicia de esta manera el despliegue de prácticas totalitarias, excluyentes y homogenizadoras cultural, política y socialmente hablando.

---

299 Lo que quiere decir que él no se realiza en la historia, ni en el tiempo, ni en el espacio, sino en un tiempo y en un espacio concreto, en el concierto de otras historias y de otras interpretaciones.

300 Joan Carles Mèlich: *Filosofía de la finitud,* p. 46.

Del yo al otro

Si partimos del ámbito de formación del/de lo marginal para mostrar la centralidad ontológica y ética de su/la diferencia, y del encuentro con esta última, propiciaremos el despliegue de un ejercicio interpretativo del proceso de constitución y trans-formación[301] de ese *yo otro*. Esto, desde luego, involucra el conocimiento de la multiplicidad de experiencias formativas vividas, así como del ejercicio de diversas miradas que sobre *sí mismo* realiza en su paso de individuo a sujeto o a ese sujeto *otro*. De manera que al aprehender en su interior la pluralidad que lo constituye, deviene entonces lo múltiple que da paso a la comprensión de sí desde la comprensión del otro, de lo otro, de lo diverso. El partir de lo marginal, de lo excluido, de lo raro, de lo extraño en la "lectura" del proceso de subjetivación de ese individuo que se trans-forma en otro desde su mismidad y desde la asunción de lo radicalmente otro, nos ayudará a la toma de conciencia de una (po)ética de la alteridad, en tanto sensibilidad y re-elaboración de la relación con ese otro, en su diferencia.

En algunas ocasiones, se considera la diferencia para acoger al otro, al extraño o extranjero, pero, con demasiada frecuencia no se reconoce, sino que se da el movimiento contrario, una acción de homologación, asimilación o "blanqueamiento", tal y como sucede en el caso de los afrodescendientes, o para rechazarlo abiertamente. A veces inconscientemente, lo diverso

301 Aquí nos referimos preferentemente a la formación denominada no institucionalizada o no formal, o aquella que se lleva a cabo, por señalar algún lugar, en los márgenes de la vida civil o de la tolerancia social.

es visto como una amenaza, y otras, con conciencia de ello, como lo peligroso, entonces cargamos nuestro lenguaje y nuestro actuar con el rechazo, el alejamiento, incluso, con la agresión. Lo diferente es identificado con la desviación, con lo antisocial, con el crimen, con lo subversivo[302] y el terrorismo. Ese extraño es considerado como perteneciente a otro ambiente, aunque viva al lado, endilgándosele su condición de marginal. En otras ocasiones se le rechaza a pesar de que se estima conveniente para todos, el integrarlo, insertarlo, alfabetizarlo, para con ello eliminar el potencial herético de su diferencia. Las posiciones ideológicas y políticas de carácter fundamentalista y totalitaria que niegan toda opción y posibilidad ontológica y ética a la diferencia llegan hasta el uso de la violencia, en cualquiera de sus manifestaciones. Son la expresión palmaria del pensamiento único que no tolera ninguna manifestación de aquello que consideran raro, optando por su marginalización[303]. Por ello:

302 Baste citar al respecto lo siguiente: "El golpe de Estado de marzo de 1976 contra el gobierno peronista irrumpió en el país bajo el pretexto de salvarlo de aquello que las fuerzas castrenses consideraban una amenaza: el activismo político, el comunismo, las guerrillas y 'los judíos financiadores de los enemigos del gobierno' (…) Se trataba de una 'guerra santa', los enviados de Dios combatirían a muerte a los enemigos de la cristiandad y la 'democracia'. Pero la historia fue así, más de cinco mil personas, entre hombres, mujeres y niños fueron asesinados." Guillermo Samperio, en la presentación del libro de Julio César Mosches, *Los desnudos y los muertos.* México: Plaza y Valdés Editores, 1998, p. 8.

303 Una definición muy apropiada de los sujetos, presa de esta práctica totalitaria, es la siguiente: "Los marginales son aquellos a los que no les es reconocida la plenitud de sus derechos, etimológicamente son definidos como los que no están en el texto, pero que están en los márgenes de la página". Simoneta Ulivieri: Sentieri storici dell'emarginazioni, en Simoneta Ulivieri (coord.): *L'educazione ei marginali.* Florencia: La Nuova Italia. Citado por Anita Gramigna: La epistemología de la diferencia en la formación educativa, en *Perfiles Educativos,* tercera época, Vol. XXVII, Nº 108, 2005, p. 84.

> Si la diferencia individualiza y al mismo tiempo produce ulteriores diferenciaciones, la negación de su valor, por así decir ontológico, fundador de realidad, (…) como de sus profundas implicaciones éticas, lleva al ocultamiento de los fenómenos considerados divergentes y, más frecuentemente, también como consecuencia de tal ocultamiento, realiza su marginalización; muy seguido, los criminaliza[304].

Lo curioso de este asunto es que, como remanente inesperado, este proceso conduce, cuando se produce una conciencia crítica mediante una (trans)formación del sujeto o los sujetos involucrados, a la reivindicación de lo diferente en tanto postura opositora, elevando de esta manera su nivel de divergencia, de contradiscurso, de contraposición, y fortaleciendo con mucho el valor de la diferencia. Los marginados llegan a constituir frente a lo normal, a lo unificado, legalizado, una especie de texto secundario, desordenado, que expresa unas miradas distintas y divergentes.

El extraño, ese *otro* (ellos, los otros), que vive o sobrevive a corta distancia, o al lado, en condición de marginalidad, generando con ello el desafío del aprendizaje de su extrañeza, constitutiva de nuestra identidad plural, y en esa desafinidad o afinidad puede hallarse el espacio para el reconocimiento y la hospitalidad. El distinto (desviado, extranjero o extraño) tiene mucho que ver con el herético y puede presentar la posibilidad de una ruptura ético-política significativa, incluso una ruptura de carácter estético y epistémico.

---

304 Anita Gramigna: Ob. cit., p. 83.

La vida humana, su existencia, no es una realidad inmutable, fija e inalterable, es más bien un abanico plural de opciones, de posibilidades, entre las cuales el ser humano debe elegir. Ya el propio Heidegger, en *Ser y Tiempo,* nos planteaba este asunto, por el cual el sujeto es tomado en su posibilidad y su proyectualidad. Así el vivir, la existencia, está en la trascendencia de la realidad desde la mirada de sus posibilidades. De esta manera, la formación del sujeto, que involucra una construcción de sí mismo y de la relación con el otro y una orientación en el mundo, va en ristra en el devenir y el elegir. Cada uno proyecta-recrea-comprende la realidad, su realidad, desde una pluralidad de significados ubicados en la base de su proyecto existencial. O en otras palabras, se está hablando de, en palabras de Gramigna, "... una formación que es proyectualidad trans-formativa, que actúa sobre la conciencia individual y que puede cambiar la sociedad"[305]. La formación de ese sujeto extraño exige una "lectura" de una narración que interpreta al *otro* como parte de un *sí mismo* en tanto constitución relacional fecunda y de implicación con el mundo en el que somos habitantes y que, al mismo tiempo, nos habita.

Comprender el proceso de formación del traspaso del *yo* al *otro* que se es, o mejor el *cómo se llegó a ser lo que no se era, se* trata de habitar, desde unas prácticas de relato-narración-escucha-palabra-contrapalabra y metarrelato, el espacio entrecruzado de la diferencia. Esto es, crear un espacio para poder encontrar aquel que desea trans-formar-se y cambiar lo que haya que cambiar, para mirar el margen que ha habitado en su relato de vida, como una oportunidad

305 Ibídem: p. 80.

para el comprender-nos, para sensibilizar-nos desde él y sus circunstancias vividas.

Se trata también, de no de huir-le, sino de afrontar el riesgo de resultar conmovidos, tumbados e incluso trastornados éticamente por lo que ese encuentro de relato-escucha, palabra-contrapalabra atenta, involucre. Habitar ese espacio implica asumir su complejidad, sus raíces, sus imprevistos, sus sorpresas, sus saltos, sus arrebatos, sus giros y sus consecuencias, porque "nuestra identidad se construye durante toda la existencia y se trans-forma mientras se enriquece de encuentros, pertenencias, diferencias: el sujeto es relación y plural"[306]. No se trata de una mirada que hiera, ofenda y excluya, sino que cuide, acoja y sea fundamentalmente hospitalaria, porque es "... nuestra mirada la que encierra a menudo a los otros en su más estrecha pertenencia, y es también nuestra mirada la que puede liberarlos"[307].

Este proceso del traspaso del *yo al otro que se es,* en el proceso de trans-formación de ese sujeto, tiene directamente que ver con un relato o con el ejercicio de narrar la propia vida, o la de ese alguien extraño por medio del relato autobiográfico, o el biográfico, en clave de ficción o de relato histórico. Narrar la vida, lo vivido, exige un conjunto de operaciones cognitivas, memorísticas, afectivas, entre otras, ubicarse en un espacio-tiempo, armar tramas, recomponer relaciones entre sucesos vividos, imaginar o recrear sus nexos, sus motivos, sus razones, hurgar en la memoria personal o documental para

306 Ibídem: p. 89.

307 A. Maalouf: *L'identitá.* Milán: Bonpiani, 1999. Citado por Anita Gramigna: Ob. cit., p. 88.

interpretar un proyecto o para dar sentido a lo pasado desde un futuro que lo reclama; es decir, para presentar un argumento verosímil y hacerlo público, documento con el cual se acredita una identidad de ese *yo* que llegará a *ser lo que no era.*

Este relato se sobrepone o sobreimpone a los intentos de borrar todo vestigio de dolor, toda denuncia, todo testimonio de aquel que ha vivido en los márgenes de la llamada sociedad civil. Intentos o acciones de carácter totalitario que privan de valor al relato del que ha vivido más allá de esos márgenes, mediante su silencio, porque lo allí vivido no tiene gracia. Es el miedo a escuchar, es el miedo a leer-escuchar un(os) relato(s), que solo tendrían sentido de hacerlo si nos arriesgáramos a que puedan también trans-formarnos, por ese conocimiento del otro y de concientización de nosotros mismos que nos posibilita.

Desde luego, no puede olvidarse, ni siquiera subestimarse, el juego macabro de la industria cultural, en el sentido de la teoría crítica, a la que muchas veces se encuentra sometido. Esta industria logra convertir al hombre en un ser genérico, sustituible, reemplazable por otro, en cuanto "objeto" desechable o un ser dirigido a sustituir, a costa de lo que sea, al *otro.* De tal manera que si, parafraseando a Kant, se tratara de abandonar un estado de minoría de edad por parte de ese sujeto, esto es, en valerse del propio intelecto sin ser guiado por otros, ese sujeto, al entrar en los juegos de la industria cultural, es reducido a la pura nada y es condenado a ser guiado por otros, por seres sin rostro.

Su humanidad, su liberación, su pensamiento crítico, su creatividad, han caído en la trampa de la sustitución de los fines por los medios, en la trampa de la razón instrumental,

y pareciera que solo tiene un único camino la renuncia a sí mismo, para convertirse en otro, absolutamente otro, lo que alcanzaría solo mimetizándose[308]. Ese sujeto convertido se encuentra bien distante de aquel, del que nos hablara Fromm, que tiene como objetivo el crecimiento pleno de sí mismo y de sus semejantes. Aquel que desarrolla un imaginario como desarrollo de fantasías, ilusiones, proyectos, no como un escape de sus insoportables circunstancias sino como una anticipación de posibilidades concretas, como vía para la superación de dichas circunstancias, aquel que tiene que conocerse, y no solo el yo que uno conoce, sino también el yo que no conoce, aunque tenga un conocimiento vago de lo que no conoce[309].

Cabe hacer una pregunta por el ser de ese sujeto, en un intento de mirar(se) desde su *sí mismo,* para conocer quién (se) *es* y cómo (se) *es.* Para lograr comprender quién (se) *es* en su *sí mismo* y también en su/mi manera de ser-lo. ¿Cuál es el ser *sí mismo*? ¿Cuál es (mi) su realidad? ¿Su ser (mi ser) sería el estar condenado a vivir en los márgenes, como el ser extraño y raro que *es* (que soy), condenado a ser siempre un excluido? No, él es ese (yo soy ese), pero también puede convertirse (puedo convertirme) en otro, siendo a la vez el *mismo/yo mismo.*

Ahora bien, está claro como ese carácter distinto muchas veces provoca el rechazo, porque ese él hace referencia a todo aquello que no queremos o no podemos reconocer. Eso que solo puede ser vivido por nosotros sino como una negación de nosotros mismos, negación que tantas veces nos acompaña y que

308 Véase a Max Horkheimer y Theodor W. Adorno: *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta, 1994.

309 Véase a Erich Fromm: *¿Tener o ser*?, p. 163.

puede llegar a conformarnos como expresión de una especie de desdoblamiento de personalidad, en el mejor estilo de *Dorian Gray* de Oscar Wilde. Aunque, de verdad, no creemos que al sacar de nosotros esa parte horrible nos pase como al personaje:

> Al entrar, encontraron colgado en la pared un espléndido retrato de su amo, tal y como le habían visto últimamente, en toda la maravilla de su exquisita juventud y de su belleza. Tendido sobre el suelo había un hombre muerto, en traje de etiqueta, con un cuchillo en el corazón. Estaba ajado, lleno de arrugas y su cara era repugnante. Hasta que examinaron las sortijas no reconocieron quién era[310].

El mal no está encarnado en el otro, en ese extraño, nuestra actitud a hacia él no puede ser el mostrar absoluta desconfianza, desplazándolo, arrinconándolo, desconociéndolo, considerando a ese otro como el monstruo. No puede ser que frente al diferente, la respuesta tenga que ser la marginación, en una especie de parafraseo libre de la frase de Sastre "*l'enfer, c'est les Autres*", *el infierno son los otros,* o en este caso, el infierno son *ellos.* El infierno es él, que niego como semejante y niego en su diferencia. Por tanto, lo que no es igual a lo mismo reconocido, lo que no se deja o no puede ser asimilado a lo propio, considerado legítimo y legal, es interpretado como lo malo, como la encarnación del mal. Así, "la unidad del colectivo manipulado consiste en la negación de cada individuo singular, esto es, la exclusión del diferente"[311]. Esta es

310 Oscar Wilde: El retrato de Dorian Gray, en *Obras completas.* Madrid: Aguilar, 1945, p. 233.

311 Max Horkheimer y Theodor W. Adorno: Ob. cit., p. 68.

la condena a la que es sometido Juan Darien, personaje principal del relato homónimo de Horacio Quiroga, al ser estigmatizado como un extraño, como una fiera, y por tanto, desconocido, oigamos su voz:

> —¡No, perdón! ¡Yo soy hombre!— tuvo aún tiempo de clamar la infeliz criatura. Y tras un nuevo surco de fuego, se pudo ver que su cuerpo se sacudía convulsivamente; que sus gemidos adquirían un timbre profundo y ronco, y que su cuerpo cambiaba poco a poco de forma (…) había conservado de su forma recién perdida tres cosas: el recuerdo vivo del pasado, la habilidad de sus manos, que manejaba como un hombre, y el lenguaje (…) —Hermanos: Yo viví doce años entre los hombres, como un hombre mismo. Y soy un tigre…[312].

Ahora bien, lo que llama mucho la atención en este relato son procesos de metamorfosis a la que es sometido y a la que tiene que someterse Juan como respuesta a las sucesivas negaciones de su rostro[313]. De cachorro de tigre se transmuta en ser humano y luego en tigre joven, momento de transformación

312 Horacio Quiroga: *Juan Darien.*

313 En el sentido levinasiano, esto es, "... Rostro no es en absoluto una forma plástica como un retrato; la relación con el Rostro es, por una parte, una relación con lo absolutamente débil –lo que está expuesto absolutamente, lo que está desnudo y despojado–, es la relación con lo desnudo y, en consecuencia, con quien está solo y puede sufrir ese abandono que llamamos muerte; así pues, en el Rostro del otro está siempre la muerte del otro y también, en cierto modo, una incitación al asesinato (...), y por otra parte y al mismo tiempo (...) el Rostro es también el 'No matarás'. Un no matarás que también puede explicitarse más: es el hecho (...) de que hay una apelación a mí (...) en el punto de partida me importa poco lo que otro sea con respecto a mí, es asunto suyo; para mí, él es ante todo aquel de quien yo soy responsable." Emmanuel Levinas: *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro.* Valencia: Pre-textos, 2001, p. 130.

en el que *llega a ser lo que no se es,* en una reafirmación de su ser y en respuesta a los imperativos del otro. En un primer acontecimiento vital, como respuesta al afecto y requerimientos de su madre-humana, inicia su conversión en humano; más tarde, por las exigencias, denuncias, imprecaciones e intentos de asesinato por parte de sus otrora semejantes, opta por la asunción de su reconversión en tigre y su presentación ante los hermanos de especie. La experiencia de vivir en los márgenes, como los extraños, se aprecia en toda su crudeza en el poema que a continuación leeremos:

Intocables[314]
Con un peso muerto de inferioridades dentro y fuera de sus
[cabezas,
temiendo un desliz, escondiendo el orgullo,
sus cuerpos encogiéndose por las miradas ofensivas,
caminan arrastrando los pies.

La mata no puede brotar, el pájaro no puede volar,
una mortaja enmascara siempre los sentimientos;
la inspiración muerta, el espíritu mustio,
se quedan quietos, sentados y callados.
Su naturaleza es: ser temerosos.

Esto no es desapego,
no es ecuanimidad.

314 De Mudnakudu Chinnaswamy, publicado en *Poemas,* Caracas: Ediciones de Ministerio de la Cultura, 2005, pp. 3-4. Los intocables se denominan a los seres humanos pertenecientes al estrato más bajo de la sociedad hindú.

Sus caras son largas,
tienen preocupaciones.

Nuestro andar es como el de la oruga,
arrastrado, no vemos la vida a la luz del día;
cuando la gente que se dice superior
está al alcance de nuestras sombras
tenemos que hacernos ovillos en el piso.
El contacto para nosotros es tormento,
nacimos con la enfermedad de la mata no-me-toques.

Nuestro ir venir
es como el escabullirse de hormigas rojas
para la mirada fija de esa gente, nosotros
somos bastardos de la madre tierra.
Lo que aprendemos, es como una concesión,
nuestro talento es de segunda;
en medio de las burlas y la sátira unilateral
seguimos caminando, sin aceptar la derrota
excepciones a la civilización.

Los intocables constituyen el estrato social más bajo de la sociedad hindú; seres que no se podían tocar so pena de contaminación. Un hindú, considerado de casta, no podía tocar a uno de estos seres humanos, y si lo hacía por accidente se estimaba contaminado y de inmediato corría a lavarse. Ese hombre o mujer que nos habla en primera persona del plural se asume críticamente como un *dalit,* como un marginado, como un oprimido, y desde allí, desde ese lugar nos habla. Habla desde

una poética personificada. Es un ejercicio de decir lo otro, para hacer decir al otro lo no dicho, desde aquel no lugar, desconocido, ante y desde una socialidad de lo homogéneo, de lo mismo, que somete lo heterogéneo, el otro, lo otro, en tanto irrepetible y único, en tanto diferente. Aquí encontramos un decir como pasividad, no entendida como quietud o inacción, sino como el recibimiento y resistencia consciente de una experiencia adversa, y como opción de decir lo otro, incluso de denunciarlo, desde lo mismo, desde el señorío de lo uno.

Individuo y subjetivación, memoria y proyecto, un entre habitable

En términos generales, puede decirse que, en el relato de formación latinoamericano, la identidad narrativa que constituye al sujeto-persona-je no responde al esquema clásico de la *bildungsroman* descrito por Lukács en términos de: conocimiento auténtico de sí y una acción desplegada válida en el mundo; de manera que el sujeto-héroe, después del viaje realizado para alcanzar su autoconocimiento, deberá integrarse a la sociedad transformando y aceptando sus valores. Por el contrario, en este relato, este sujeto-persona-je (anti)héroe, por lo general, no logra re-conciliar-se con el mundo, negando la legitimidad de éste, y muchas veces imagina una sociedad diferente[315]. En suma, puede resultar convertido en un relato transgresivo[316].

315 En esta tesis coincidimos plenamente con la sostenida por Berta López Morales, en *Hijo de ladrón. Novela de aprendizaje antiburguesa,* Santiago de Chile: La Noria, 1987.

316 Puede señalarse aquí el caso del personaje Reinaldo Solar en la novela de Rómulo Gallegos *El último Solar,* a pesar de que el narrador se nos presenta como

En el relato autobiográfico, la diferencia presente entre el sujeto-narrador y el sujeto-héroe o antihéroe es muy significativa por la condición rememorativa de la historia misma. El primero pertenece al nivel del discurso, mientras que el segundo a la historia propiamente dicha. Ahora bien, si lo que le sucedió a este último es importante, no es menos importante el valor que el primero le asigna a los hechos; así como también la relevancia asignada por el lector a la historia. Al fin y al cabo, la autobiografía tiene mucho que ver con las autointerpretaciones tanto del lector como del sujeto-narrador. El relato en cuestión apunta a la justificación, tanto en discurso-escritura como lectura, de un llegar a ser, y también a un deseo de hacer públicos los cambios que este sujeto ha padecido, ya que estos conforman el testimonio de un proceso de formación individual, muchas veces al margen de las pautas establecidas por la sociedad.

El recuento interior del sujeto-narrador, en ese juego doble de introspección y de retrospección, hace posible un ejercicio de autoconocimiento del sujeto-héroe o antihéroe, y de manera paralela la ubicación de su lugar en el mundo. Los obstáculos que va enfrentando y salvando lo ponen en situación de experienciar un suceso con cierto impacto formativo que lo conduce de la ignorancia a un saber de experiencia. Este proceso vital, este vivir la vida, puede ir desde la aceptación ingenua o alienada de la realidad pasando por la asunción de una postura crítica de sí mismo, del *otro* y de la sociedad, hasta

narrador omnisciente. Reinaldo Solar tiene muchas de estas características señaladas de la *bildungsroman* latinoamericana. Por cierto, que hemos hecho referencia aquí a la primera versión publicada de esta novela en 1920 y no a la que posteriormente publicara Gallegos cambiándole el título por el de *Reinaldo Solar*.

llegar a asumir una identidad narrativa, un *sí mismo otro,* en términos de Ricoeur, que le permite imaginar otra vida en una sociedad distinta, lo que conlleva en este caso a la no integración al mundo al que le ha tocado enfrentarse, como sucede con el héroe del *bildungsroman* clásico.

Este autoconocimiento que genera la identidad narrativa transita en el marco del relato de formación, específicamente en el nivel sintagmático, por dos transformaciones paralelas: a) tiempo diegético: de la pasividad a la acción; y b) de la ignorancia de *sí mismo* al conocimiento de *sí mismo,* o mejor del *sí al sí mismo como otro,* en el sentido de Paul Ricoeur, de la identidad individual a la identidad narrativa. El protagonista del relato en general, y no solo en el *bildungsroman,* es el representante del sujeto en el relato, como expresión particular de un dispositivo de configuración del sujeto, que Manuel Cruz denomina el reconocimiento, porque dicho sujeto se considera sujeto de su propia realidad. Al narrarla o al ser narrada se despliega un mecanismo que hace patente dicho re-conocimiento[317].

Del individuo al sujeto. El sujeto realiza un hacer doble en el tiempo presente, su tiempo: desde él elabora relatos de lo vivido en los que narra y se narra lo acontecido, y también, desde ese pasado, re-imagina pro-yectos hacia un porvenir incierto e impredecible. El relato hace de ese individuo un sujeto al considerarlo desde una perspectiva de lo particular e irrepetible. Así la historia narrada constituye una acción desplegada para configurar una identidad desde un (auto)reconocimiento, esto

317 Véase a Manuel Cruz: Tiempo de narratividad (el sujeto, entre la memoria y el proyecto), en *Analisi, Quaderns de Comunicació i Cultura.* Nº 25, 2000, pp. 23-40. Disponible en: http://www.bib.uab.es/pub/analisi/02112175n25p189.pdf

es, desde lo mismo al sí mismo como otro, en un espacio social y público. Al respecto, afirma Mac Intyre:

> Vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras, salvo en el caso de las ficciones[318].

Sin duda que, en los relatos de ficción, ese vivir las historias se realiza desde y más allá de las palabras que componen la trama, como si se tratara de una experiencia que obra retrodictivamente y proactivamente, desde la lectura-escucha en el presente. La clave del asunto está en la lectura que se realice y también en la intriga desplegada en el relato de marras. La acción de narrar-se no es un acto solitario, es un acto ante el otro, de desvelamiento y, a la vez, de reconocimiento que ese otro le da.

Sujeto y memoria. Sin memoria no puede realizarse la identidad narrativa, ella hace posible la práctica del auto-re-conocimiento. La memoria pone a disposición los materiales de la experiencia pasada al servicio de la configuración narrativa de una identidad determinada. Sin memoria la posibilidad de existencia del pasado se anula, ella provee de alguna manera el escenario en el que el actor despliega su acción. "Somos, afirma Cruz, no solo aquello que nos contamos de nosotros mismos, sino también aquello que recordamos, aquello que nos atrevemos a recordar"[319].

318 Alasdair Mac Intyre: *Tras la virtud.* Barcelona: Crítica, 1987, p. 261.

319 Manuel Cruz: Ob. cit., p. 31.

Desde otro lado, puede decirse que en materia de (auto) constitución[320] del sujeto no puede pensarse, desde un radicalismo absolutista, en la presencia definitoria de los fines y de su realización, sino más bien en un volcamiento hacia un por-venir incierto, cargado de lo impredecible de lo por alcanzar. El sujeto se forma en el acontecimiento de lo vivido y lo por vivir, en ese ir y venir, de avances, retrocesos, marchas, sobremarchas y contramarchas de lo inesperado y de lo indeterminable de los sueños. Así como también en ese *entre* habitable de la memoria y lo por-venir.

Este *entre* plantea un ejercicio distinto de la formación de la identidad narrativa, de ese *sí mismo otro,* puesto que no se trata de una narración de la vida tal y como hubiésemos querido que hubiera sido como una suerte de profecía autocumplida, sino como en realidad ha sido. En esa noción de verdad que tiene que ver con ser la verdad de la existencia de quien la profesa y la da al *otro,* sustentada en la fuerza del testimonio de quien la sostiene. Al fin y al cabo, en alguna medida, se narra para ser *otro* distinto del que *se es*. En este mismo sentido, puede afirmarse qué tan importante es lo que han hecho de nosotros, como lo que nosotros mismos hacemos de nosotros desde lo que han hecho de nosotros. Es un posible lugar *entre* la memoria y el por-venir.

¿Cómo se llega a ser lo que se es?

Jean Hyppolite sostenía: "... desear la vida, desear vivir… esto no parece ser más que desear ser uno mismo". Pero las

320 En ese *auto* está la presencia dinámica y compleja del sí mismo y el otro, del sí mismo como otro y de lo radicalmente otro como constituyente fundamental.

preguntas que se nos ocurren son: ¿qué es eso de *uno mismo*? ¿Cómo se llega a ser *uno mismo*? ¿Cómo es ese proceso mediante el cual se llega a ser *uno mismo*? ¿El uno mismo es el sí mismo? ¿Tiene esto acaso que ver con el cuidar/conocer de sí y del *otro* que soy y de los *otros* que son? Y ¿cómo es ese *uno mismo/sí mismo otro*?

Se trata, pues, de trascender el yo egoísta, egocéntrico, del *sí* para *sí.* El sujeto del cual tratamos de dar cuenta tiene que ver con la conciencia y con la afectividad de *sí* y del *otro*; esto es, se trata de la trascendencia de lo que Morin define como ego-auto-centrismo y la auto-ego-referencia, de ir más allá de una definición biológica[321]. Para ello, es importante distinguir una identidad *idem, el mismo/lo mismo,* de una identidad *ipse, el sí mismo otro*[322], que no es otra cosa que el paso de una constitución ontológica del sujeto a una identidad narrativa. Identidad que se relaciona con un ser subjetivo, único e irrepetible, en tanto *sí mismo otro* y tanto para *sí mismo* y para el *otro*. Existe un momento de una ipseidad incompleta, a medio camino entre lo *idem y lo ipse, es el yo soy,* en otras palabras: mi mismo-yo, el que describe Morin en el sentido de una espiral sin fin, así:

> Cada uno de sus términos constituye un momento y un elemento de la unidad compleja del sujeto:
> —"yo" inicial = puesto egocéntrico exclusivo;
> —"mí" = sujeto objetivado como ser individual e identificado con el "yo";

321 Véase a Edgar Morin*: El método II. La vida de la vida.* Madrid: Cátedra, 1983, pp. 195 y ss.

322 De acuerdo con Paul Ricoeur, en su obra *Sí mismo como otro.*

—"soy" = cualidad de ser y modalidad de existencia del sujeto;
—"yo" inicial/final = "mí mismo-yo". (…) El sujeto no puede ser una entidad estática, se auto-produce en y por el ego-bucle, en y por el juego de computación en primera persona que permuta, asocia, disocia sin cesar al "yo" y al "mí"[323].

Confirmación y a la vez reafirmación de la identidad subjetiva del *soy quien soy.* Esto último supone la necesidad de que el sujeto se conozca a *sí mismo* reflexivamente, en tanto que unidad del *mí-sí-yo.* Ahora bien, ese *mí-sí-yo* es distinto del *sí mismo otro,* y del *sí mismo como otro*, por cuanto este último, posee dos vertientes, en tanto *sí mismo* que se desdobla en *otro* y en tanto *sí mismo* desde el *otro* como rostro. El *sí mismo otro* es auto-reflexivo consciente que se proyecta fuera de *sí*, que se mira desde fuera de *sí*, que se narra como *otro*, sin dejar de referirse al *mí-sí-yo* que fui y que soy. Desde el *mí-sí-yo* me diferencio, en tanto distinto, y desde *mí-sí-yo* me auto refiero en lo que sigo siendo, entre otras cosas, por la memoria que tengo de mi *mí-mismo.* El *sí mismo como otro* me permite también constituirme desde el reconocimiento del rostro como diferente.

Ese sí mismo como otro obra de una manera retrodictiva y prospectiva desde el presente "soy" en el juego de la memoria-narración, porque lo posterior-mente vivido, desde lo que vivo, me permite comprender lo anterior, lo que fui y posiblemente dejé de ser siendo, y ambos me coadyuvan a concebir, al menos en los términos de una ilusión, lo posterior, el por-venir, lo que seré o lo que dejaré de ser. En este orden de ideas, podemos

323 Edgar Morin: Ob. cit., p. 213.

ubicar la máxima de Píndaro: *¿cómo se llega a ser lo que se es?* desde un relato de identidad narrativa en el que se hace uso de los retrospectivos y (auto)reflexivo, desde lo perspectivo y, de alguna manera, lo prospectivo. En la *bildungsroman* clásica, cuyo modelo referencial es el relato del neohumanismo alemán, se cuenta o nos cuenta (si la lectura-escritura es en la línea autobiográfica) retrospectivamente cómo el protagonista-héroe ha llegado *a ser el que se es,* y al mismo tiempo se da una (auto) reflexión del trayecto hacia ese *sí mismo como otro;* allí encontramos un desdoblamiento sobr*e sí mismo desde ese otro* que se es en la lectura-escritura del relato. Por ello, podemos hablar, parafraseando a Larrosa, de dos planos simultáneos del relato de la *bildung:* "... el plano sucesivo de los acontecimientos y el plano reflexivo, construido desde el final, en el que cada uno de los momentos temporales es mostrado desde su resultado"[324].

El cronotopo, en el sentido de Bajtín, de la identidad narrativa, del *sí mismo como otro*, puede tener una forma de línea zigzagueante en la que ciertos acontecimientos repercuten a veces directamente y otras indirectamente como efecto tardío sobre la vida del personaje; y también los acontecimientos posteriores repercuten, muchas veces, sobre los anteriores como parte de un proceso (auto)reflexivo, consciente y de resignificación retrospectiva-perspectiva (e incluso prospectiva). El llegar a ser el que se es desde una perspectiva del *sí mismo como otro* va mucho más allá de la lógica del *conócete a ti mismo* como autoconocimiento y autorrealización, para

324 Jorge Larrosa: Cómo se llega a ser lo que se es. Nietzsche y el estallido de la idea de *Bildung*, en *La liberación de la libertad* (*y otros textos*). Caracas: CIPOST-UCV, 2001, p. 93.

lograr montarse en un proceso de (des)identificación del *sí mismo otro.* La identidad *idem* es lo seguro o asegurado el *yo-sí-mí-soy* frente a una identidad resbaladiza, cambiante, incierta e inconclusa de la identidad *ipse* que propicia la experiencia del vivir, de la experiencia de la aventura, del riesgo, de lo incierto, del saber de experiencia, como aquello en la que nos ponemos en juego a nosotros mismos en lo que nos pasa. Así en la ipseidad, como viaje, como aventura, en el que el sujeto se experimenta, puede suceder la experiencia de un decurso narrativo, reflexivo, consciente, que nos muestre ese *cómo se llega a ser el que se es,* pero también un *cómo se llega a ser lo que no se es.*

El cronotopo del *cómo llegar a ser lo que no se es* lo ubicamos preferentemente en los relatos de la *bildung* latinoamericanos, ya que en muchos de ellos no hay un recorrido de formación del héroe, sino de un paria, un pícaro, que llega a *ser lo que se es.* Pero también se da el caso donde un sujeto llega a resistirse a ser lo que se le ha marcado que sea y asume el desafío desde una (trans)formación de su *sí mismo* en *otro,* mediante una invención-experimentación de *sí mismo* hacia algo *otro*, distinto, sin saber qué se llegará a ser.

¡Has cambiado! ¿Ya no eres el que eras?

Finitud, inicio y promesa de transformación. El ser humano es un ser finito, un ser temporal, y por tanto, solo desde perspectivas temporales, tales como pasado, presente y futuro, es comprensible la vida humana. La natividad es comienzo, inicio, es la presencia del recién llegado como inicio y, siguiendo a

Arendt, justificación máxima de toda acción educativa[325]. Así el nacimiento es un acontecimiento en el tiempo y un inicio de algo por vivir-se, por narrar-se, *un vivir-se para contar-se.* La natalidad es comienzo de una vida que será lo que vivirá y también lo que recordará y contará. Por ello, necesitará de disponer de tiempo. La vida que llega o recién llega en el nacimiento no es solo acontecimiento fisiológico, parto a secas, sino (auto) biografía. No solo identidad = *idem*, sino también identidad = *ipse.* No solo identidad biológica, sino también narrativa. Y si la vida humana es tiempo y cambio, es también continua (trans) formación, proyecto inconcluso, diría Paulo Freire. Venir a la vida, nacer, hacerse a la luz, llegar, seguir, pasar ante y desde la presencia del *otro*, de los *otros*. De esta manera, en el nacer:

> Se confirma la fecunda fertilidad de unas vidas anteriores, pero convoca también la fertilidad de una biografía o vida narrable en el porvenir. Es continuidad de una vida y su ruptura, una revolución en la vida y en el mundo ya constituido. Continuidad y novedad, por eso es alteridad[326].

De allí que pueda decirse que el nacimiento es ruptura e inicio. Ruptura de una continuidad e inicio de una vida nueva en un nuevo tiempo. Tiempo finito e impredecible en su decurso, pero como tiempo humano es fundamentalmente de relación, de constitución de una relación con *el otro,* con

325 Hannah Arendt: La crisis de la educación, en *Entre el pasado y el futuro.* Barcelona: Península, 1996, pp. 208 y ss.

326 Fernando Bárcena: Poética de la natalidad. La infancia como aprendizaje de la finitud; en Kory González Luis (comp.): *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003, pp. 147-148.

otros. Tal y como lo plantea Schütz[327], su relación con los contemporáneos en el presente y también con *los otros,* los ausentes, los antepasados y los que vendrán, los sucesores, los que nacerán, los que serán recién llegados en su momento.

Ahora bien, si la vida humana es constitución de una relación con el *otro,* es decir, alteridad, sólo la muerte del *otro* forma parte de manera significativa de la vida de uno y no la propia muerte. Siguiendo a Mèlich en su filosofía de la finitud[328], la finitud radica y se desplaza entre el nacimiento y la muerte, y esta última, como muerte de uno mismo, no forma parte de la vida, de la finitud, porque sencillamente es su límite[329].

Esta antropología de la finitud nos permite hacer una inter-pretación del ser humano como ser finito en constante cambio y devenir; por lo que la formación es (trans)formación. La existencia humana, nuestra existencia, "... se nutre de las transformaciones, de la tensión entre el pasado y el futuro, entre la novedad, el cambio y la diferencia, por un lado, y la conservación y la tradición por otro"[330]. Tensión que se

327 Véase a Alfred Schütz: *La construcción significativa del mundo de la vida: Introducción a la sociología comprensiva.* Barcelona: Paidós. 1993.

328 Véase a Joan Carles Mèlich: *Filosofía de la finitud;* y también Joan Carles Mèlich: Finitud y contingencia; en Kory González Luis (comp.): *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas,* pp. 113-135.

329 Aquí la finitud, siguiendo a Odo Marquard, es entendida como: ser creado o nacido; como ser-entre-lo otro, lo que está limitado; y también como aquello cuyo tiempo es contado o está sujeto a medida o a término, o condenado a morir ineluctablemente. Véase a Oto Marquard: *Adiós a los principios.* Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2000, pp. 129-131.

330 Joan Carles Mèlich: Finitud y contingencia; en Kory González Luis (comp.): *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas,* p. 115.

desplaza entre el nacimiento y la muerte, en la finitud como vida[331], parte de lo que ya está hecho y lo que falta por hacer, y de entre lo dicho y lo aún por decir.

Antropología que refiere inequívocamente a una historia concreta, a una cultura determinada, a un espacio tiempo específico, los cuales funcionan como dados, y a partir de los cuales se despliega el trayecto vital de cada uno. Así, ser finito implica, por un lado, ser elegido y, por otro, elegir, crear e innovar desde un ser elegido anterior. Por ello, una antropología como esta también implica dar como supuesto que la decisión sobre lo que somos y, en alguna medida, seremos, encuentra su sentido en la relación que establecemos con lo que ya somos desde que nacemos, es decir, con lo que nos ha sido dado, legado, sin que lo hayamos elegido. Por cuanto, ser finito es encontrarse "... contingentemente en un mundo contingente, es descubrirse en el flujo de una tradición, de una lengua, de unos mitos, de unos rituales, de una familia… que uno no ha elegido"[332].

El carácter contingente de esta antropología se refiere, en los términos de Marquard, a dos opciones: a aquello que siendo de una forma puede llegar a ser de otra, y que puede ser cambiado, la llamada contingencia por elección-decisión; y también a aquello que pudiendo ser de otra forma no puede ser cambiado, la llamada contingencia por destino[333]. Por tanto, el proceso de formación del ser humano parte, en el

331 Aunque la muerte es uno de los acontecimientos que genera que la vida humana sea finita.

332 Joan Carles Mèlich: Finitud y contingencia; en Kory González Luis (comp.): *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas,* p. 120.

333 Véase a Odo Marquard: *Apología de lo contingente.* Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2000.

juego de su (trans)formación, de la tensión entre estos dos tipos de contingencias.

Ahora bien, en torno a la decisión de lo que queremos ser, o lo que queremos dejar de ser, esta se hace posible, entre otras cosas, a partir de las "lecturas" o interpretaciones que realizamos de la situación que nos ha sido dada, como contingencia por destino, porque es "esta tensión entre el *pasado* (lo que nos ha sido dado) y el *futuro* (lo que deseamos) como se configura el *presente*"[334].

Una antropología de la finitud tiene que ver con mucho con esa tensión entre el pasado y el futuro, entre la tradición y lo nuevo. El proceso de formación humana que ella involucra representa el (re)descubrimiento de futuro en el pasado y pasado en el futuro desde un presente contingente. De allí que dicho proceso es más que recuerdo, es lo que se vivió y se recuerda, y cómo se recuerda para contarlo; porque la vida sobre la cual se despliega tal proceso es memoria, en tanto recuerdo del pasado que se usa conscientemente para intervenir, experimentar, de manera crítica y práxica sobre lo que soy, somos, en el presente y la ilusión del por-venir. Sirva de ilustración a este respecto la narración de Aniceto Hevia en la novela *Hijo de ladrón:*

> ¿Cómo y por qué llegué hasta allí? Por los mismos motivos por los que he llegado a tantas partes. Es una historia larga y, lo que es peor, confusa. La culpa es mía: nunca he podido pensar como pudiera hacerlo un metro, línea tras línea, centímetro tras centímetro, hasta llegar a ciento o a mil; y mi memoria no

334 Ibídem: p. 123.

> es mucho mejor: salta de un hecho a otro y toma a veces los que aparecen primero, volviendo sobre sus pasos solo cuando los otros, más perezosos o más densos, empiezan a surgir a su vez desde el fondo de la vida pasada[335].

Desde luego, una visión de la formación como esta supone una educación concebida como narrativa, por cuanto formar-se es trans-formar-se en la identidad narrativa que somos, desde la radical identidad particular y diferente que somos[336]. Esa transformación es al mismo tiempo novedad, natalidad, en el sentido de Arendt, ya que es a partir de algo dado o que era antes. Siempre nos trans-formamos a partir de lo que ya somos/éramos y de lo que tenemos. Siempre nos trans-formamos a partir de un vivido, heredado o experimentado en la propia piel.

La narrativa del subalterno. Hagamos a continuación un ejercicio de un imaginario escolar, pensemos por un momento en un niño marginal, en uno de esos niños de los barrios marginales de Caracas, de Maracaibo o de alguna otra ciudad de Venezuela, a quien se le ha impuesto asistir a la escuela. ¿Cómo se sentirá ese niño? ¿Cree usted, lector, que se sentirá a gusto? ¿Acaso piensa que se sentiría muy agradecido por ser admitido en el indiscutible mejor mundo escolar? ¿Cuánto

---

335 Manuel Rojas: *Hijo de ladrón. S*antiago de Chile: Zig-Zag, 2004, p. 9.

336 Una educación es narrativa y literaria porque, al decir de Magris, "... la literatura defiende lo individual, lo concreto, las cosas, los colores, los sentidos y lo sensible contra lo falsamente universal que agarrota y nivela a los hombres y contra la abstracción que los esteriliza". Claudio Magris: *Utopía y desencanto. Historia, esperanza e ilusiones de la modernidad.* Barcelona: Anagrama, 2001, p. 28.

tiempo cree que aguantaría en ella si pudiera permanecer o abandonarla a su antojo? Ese niño, ese mismo, ese que vive en condiciones infrahumanas en ese rancho de cartón y latas de cinc, emplazado en un terreno inestable que seguramente durante el período de lluvias desaparecerá, arrasado por la creciente de la quebrada cercana o por el deslizamiento del terreno. A ese muchacho le resultará muy difícil comprender la obsesión reinante por el silencio y la inmovilidad del aula escolar. Y, con seguridad, la imposición autoritaria de algunos docentes a permanecer con el trasero pegado a la silla, sin poder ir a beber agua ni al baño, etc., como ideal de urbanidad y buenas maneras. Para él que, probablemente, viene de un hogar desmembrado, donde la figura del padre no existe, y de numerosos hermanos. De un lugar poblado de niños de todas las edades que se crían en un ambiente altamente permisivo y relajado, y sin ninguna motivación para pensar que guardar silencio y la actitud de contención y disciplina sean virtudes deseables. En la clase de lectura y escritura se encontrará conque el habla de su familia y de su barrio no le sirven o chocan con el lenguaje escolar. Las palabras que él usa no serían comprendidas o simplemente serían rechazadas por sus maestros, mientras que ellos emplearían palabras desconocidas para él. Y lo más probable es que le digan que habla mal o que no sabe hablar. ¿Qué pasará con ese niño? ¿Qué será de él? Sí, como muchas veces sucede, terminará por abandonar la escuela o, a lo mejor, la escuela más temprano que tarde lo expulsará por considerarlo incompetente. Sí, la indiferencia de la escuela ante sus urgencias familiares y sociales contribuirá a aumentar las dificultades que ya tiene.

Este ejercicio no es más que una posible muestra de una experiencia, repetida miles de veces, de una experiencia que tiene que ser expresada, denunciada, y para ello hace falta dar testimonio de un alguien que se ha ido, que ya no está. Este testimonio sería, como cualquier otro, de una ausencia[337]. Por ello, "... dar testimonio de la propia experiencia también supone siempre dar testimonio de otro, de un ausente (…) otros que padecen conjuntamente con nosotros nuestras experiencias"[338]. Al dar testimonio se pretende relacionar la experiencia vivida con la actual, al mismo tiempo que se abre al por-venir para que aquello vivido no se olvide y para que aquel que escuche, lea o reciba el relato de la experiencia pueda re-interpretarla, aprender de ella, hacer memoria y asumir un compromiso ético. En este sentido, y refiriéndose al papel del testimonio en la literatura, el escritor norteamericano Russell Banks ha afirmado: "La tradición artística estadounidense es democrática, y se siente comprometida a dar testimonio. Desde Walt Whitman y Mark Twain, nuestros escritores han creído que debían ser testigos del sufrimiento de la gente y dar testimonio de ello"[339].

El propio Russell Banks es expresión de este compromiso, hasta el punto de que se le considera como el escritor de los marginados, desde las chabolas de Jamaica a los pueblos perdidos de New Hampshire. Ahora bien, el caso es que la experiencia del marginado, la del excluido, el segregado social

337 Siguiendo en este punto la conceptualización de Joan Carles Mèlich: *Filosofía de la finitud*, pp. 107 y ss.

338 Ibídem: p. 108.

339 Russell Banks, entrevistado por Marc Weitzmann, en *Punto Medio,* año 1, Nº 2, Caracas, 2002, p. 12.

y político nos lleva al (re)descubrimiento de un lugar: el barrio marginal, el *ghetto* moderno, el lugar de segregación. Este llega a convertirse en el lugar de la indiferencia ante la muerte del *otro*, en el espacio en el que se sobrevive para morir en vida y en el lugar en el que lo inimaginable se hace hecho cotidiano. De este lugar es el relato *Cidade de Deus o Ciudad de Dios* de Paulo Lins[340], quien habiendo nacido en una favela de Río de Janeiro, crea este relato a partir de su propia experiencia y de lo visto y oído en entrevistas y pesquisas en su condición de ayudante entre 1986 y 1993 de la antropóloga Alba Valuar, que por esos años investigaba la criminalidad en las favelas brasileñas. *Ciudad de Dios* como relato de ficción, testimonio, recorre la historia de *Cidade de Deus*, una de las favelas más conflictivas de Río de Janeiro, como suburbio violento consolidado entre finales de los años sesenta hasta principios de los ochenta. La trama de *Ciudad de Dios* está constituida por tres historias protagonizadas por Inferninho, Pardalzinho y Zé Miúdo, y sus procesos de formación, a lo largo de veinte años, sus vidas desgarradas, inmersas en la violencia cotidiana, dejaron una impronta en el mundo miserable y abigarrado de la favela. Una versión fílmica con el mismo título, dirigida por el brasileño Fernando Meirelles[341], retrata el crecimiento del crimen organizado en *Cidade de Deus.* El protagonista de la película es este barrio,

340 Paulo Lins: *Ciudad de Dios.* Barcelona: Tusquets, 2003.

341 *Ciudad de Dios* de Fernando Meirelles, Brasil, 2002, 135 min. Guión de Braulio Mantovani basado en la novela de Paulo Lins. Interpretación: Matheus Nachtergaele (Sandro Cenoura), Seu Jorge (Mané Galinha), Alexandre Rodríguez (Buscapé), Leandro Firmino da Hora (Zé pequeno), Phellipe Haagensen (Bené), Jonathan Haagensen (Cabeleira), Douglas Silva (Dadinho), Roberta Rodríguez Silvia (Berenice), Gero Camilo (Paraíba), Graziela Moretto (Marina), Renato de Souza (Marreco).

considerado uno de los más peligrosos de la ciudad de Río. En este relato puede verse como el narrador "Buscapé", llega a ser *lo que no se es,* esto es, como un joven negro nacido y criado en la favela no llega, contra todos los pronósticos, a convertirse en un delincuente, sino en un artista, fotógrafo, de gran talento y sensibilidad. Vemos, a través de sus ojos y del lente de su cámara fotográfica, el desarrollo de la vida, las peleas, el amor y la muerte de los personajes cuyos destinos se alejan y se cruzan en el decurso del tiempo. *Cidade de Deus* es una épica, testimonio-denuncia, del sufrimiento como rutina cotidiana.

Los narradores no son sus verdaderos testigos. Los relatos que dan testimonio son de ausencias, son de los ausentes. Sus autores no son, en verdad, sus auténticos autores, sino las víctimas que emergen de los relatos, muchas de las cuales no han podido contarlos. Las víctimas solamente pueden dar testimonio por medio de la palabra de los autores de los relatos, solo pueden dar testimonio por medio de las palabras de quienes fungen como sobrevivientes. Así los relatos (testimonios) de los sin voz, de los marginados, de los excluidos, de los antihéroes, de los protagonistas de la literatura de los pobres, nos permiten comprender que su lectura puede ayudar-nos a (re)vivir la experiencia vivida por el otro y, a la vez, contribuir a sensibilizar-nos para responder de él. Como lectores podemos conocer la tragedia de los testigos-víctimas, y esta recepción de la historia del sin voz, del ausente, puede permitir-nos abrir-nos a una ética y a una estética de radical alteridad en un tiempo de manifestaciones de barbarie, porque "... *la memoria del otro* que aparece en el relato choca *con la memoria del lector,* y

este choque provoca un cambio" [342]. Hay otros relatos en los que el narrador "toma" lo que cuenta de la experiencia, la que él mismo algunas veces ha vivido de cerca o que le han contado, o transmitido. Y hace de ella un relato al re-crearla para re-transmitirla. La experiencia así narrada se convierte a su vez en experiencia para quien la lee y/o escucha, para el lector/oyente. El que la lee/escucha re-vive la experiencia y es capaz de vivir-recordar lo que no ha vivido en su propia piel. Tal como lo dice el narrador del relato *Otra gente:*

> Ahora lo recuerda, su padre, en otro tiempo, también tenía un canto. Algo muy simple, sobre la guardia civil. Lo había olvidado. Mejor dicho, recién ahora lo recuerda. Antes, de alguna manera no había olvido porque no había pasado. Ahora, de pronto, su padre tiene una historia, y las cosas también[343].

En esta cita vemos como en la narración la memoria es fundamental, porque para poder narrar es imprescindible luchar contra el olvido, para retener la experiencia y contarla, e incluso, para volver a sentirla aun cuando sea de otro modo. De esta manera, continúa el narrador de *Otra gente:* "A medida que recuerda ese tiempo, sin levantar la cabeza ni abrir los ojos, Alejo vuelve a ver la misma casa y el mismo campo solo que bajo otra luz"[344]. La narración necesita de la memoria y

342 Joan Carles Mèlich: Narración y hospitalidad, en *Analisi, Quaderns de Comunicació i Cultura.* Nº 25, 2000, p. 131. Disponible en: http://www.bib.uab.es/pub/analisi/02112175n25p189.pdf

343 Haroldo Conti: Otra gente, en *Con otra gente.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, p. 39.

344 Ibídem.

también, fundamentalmente, de la transmisión, de lo contrario perdería su sentido.

La narración como testimonio exige una escucha atenta de lo vivido, de lo experienciado por el otro y también por uno mismo. Esa escucha requiere una suerte de autodescentramiento, de un olvido de sí, que permita un oído atento a lo otro, al *otro,* un *sí mismo como el otro.* Una deposición del yo hace posible una identidad ética narrativa, la aparición de un yo responsable tanto de lo que ha hecho directamente como de lo que no ha hecho. La vulnerabilidad y fragilidad del *otro,* expresado en su relato, me responsabiliza de él al escucharle. En palabras de Benjamin, se sintetizaría esta idea así: "Cuanto más olvidado de sí mismo está el que escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído"[345].

La narración hace posible el surgimiento de la singularidad que somos, pero no una singularidad autónoma egoísta, incluso autista ante el otro y su llamado, sino *con él y desde él,* esto es, esa singularidad es consustancial con una heteronomía, en términos de Levinas[346]. Ese surgimiento de la singularidad en el sujeto se da a partir del comprender en la narración que realiza, que debe dar cuenta de su experiencia ante el otro. Al *narrar-me* ante ti me constituyo, y a la vez, al *oír-te* me constituyo. Yo soy mi narración desde tu oído y desde tu voz.

Por otra parte, cabe decir que el lector/escucha del relato, al concebir la identidad narrativa en el sentido de Ricoeur,

345 Walter Benjamin: El narrador, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV.* Madrid: Taurus, p. 118.

346 Véase Emmanuel Levinas: *Totalidad e infinito*...

se constituye y es constituido por la dinámica cambiante de su identidad no fija. De tal manera que, reafirmando la tesis de Mèlich, puede decirse que el ser humano es un *ser en camino* y de identidad cambiante. Por tanto: "... la identidad del lector frente al relato es una identidad narrativa"[347]. En la lectura/escucha/transmisión del relato es como la identidad que se forma desde la experiencia, el pasado y el juego memoria/olvido. De esta manera, al decir de Ricoeur: "... la historia de una vida es refigurada constantemente por todas las historias verídicas o de ficción que un sujeto cuenta de sí mismo (ejercicio autobiográfico). Esta refiguración hace de la propia vida un tejido de historias narradas"[348]. La identidad, en tanto identidad narrativa, no es fija, sustancial, sino que se re-construye en la lectura/escucha/narración del relato. Al respecto, Ricoeur señala: "El frágil vástago, fruto de la unión de la historia y de la ficción, es la *asignación* a un individuo o a una comunidad de una identidad específica que podemos llamar su *identidad narrativa*"[349].

La identidad ante los relatos (testimonios) de los sin voz, de los marginados, de los excluidos, de los antihéroes, es narrativa en tanto y en cuanto se constituye mediante la dinámica memoria/olvido/recuerdo del *otro,* singular presente o ausente, y desde el relato narrado en primera persona o por el sobreviviente o narrador que lo hace en memoria del ausente.

---

347 Joan Carles Mélich: *Narración y hospitalidad,* p. 134. La idea de camino no tiene un sentido espacial, sino de cambio.

348 Paul Ricoeur: *Tiempo y narración III. El tiempo narrado,* p. 998. El paréntesis y su contenido son nuestros.

349 Ibídem: p. 997. Esta identidad responde a la pregunta por el ¿quién?, la respuesta sólo puede darse mediante el relato de una vida.

Así, la memoria se erige en pieza fundamental en la constitución de la dimensión ética de esta identidad, la lucha contra el olvido se constituye en el imperativo ético de referencia. El relato histórico y de ficción, como relato testimonio –y más allá de él–, el narrador del testimonio del ausente e incluso de su propio testimonio, supone el oído del lector/escucha en el trípode: pasado-memoria y negación del olvido.

En un relato fílmico, por ejemplo, el asunto del no olvido es el mismo, allí se cuenta con el ojo/oído del "lector"/espectador/escucha. Es el caso de *Soy un delincuente* de Clemente de la Cerda[350], se narra la vida social de un excluido y sus compañeros desde el punto de vista de estos. La película está basada en el relato testimonial de José Antonio Brizuela[351]. "Soy un delincuente" no serían las palabras literales con las que Ramón Antonio se identificaría a sí mismo, probablemente diría: "Soy un malandro". Él es un producto del subdesarrollo, de la ausencia de su padre y de la complicidad silente de su madre. De las condiciones económicas y socioculturales de su entorno sale a la calle en un ejercicio de supervivencia. Es un sujeto excluido social que habla como el muchacho de los barrios de ranchos de la Caracas de aquel entonces, menor de edad, amparado y al mismo tiempo destruido por leyes corrompidas que se mediocumplen. Sobrevive delinquiendo para vivir la peor vida (drogadicción, prostitución, etc.) que

350 Clemente De la Cerda, (1976): *Soy un delincuente.* Guión: Clemente de la Cerda, basado en el libro de José Antonio Brizuela. Fotografía: José Jiménez. Montaje: Alcides Longa. Sonido: Iván Croce, Juan Rodríguez. Música: Miguel Ángel Fúster, Ricardo Landaeta, Grupo Crema. Intérpretes: Orlando Zarramera, María Escalona, Consuelo "Chelo" Rodríguez. Duración: 112 minutos – 35 mm.

351 José (Ramón) Antonio Brizuela: *Soy un delincuente.* Caracas: Fuentes, 1974.

considera la mejor. Solo la muerte produce una fuerte inflexión en el decurso de la vida de Ramón Antonio, no la de él, sino de uno de sus compinches. Pero esto no significa que allí termine todo, más bien, es solo un respiro entre la transición de una etapa a otra[352].

El cine, tanto como documento histórico o como relato de ficción, muestra en la pantalla-espejo unas circunstancias sociales extremas en la cual *mirar-se,* si lo liberamos del rancio dilema de la objetividad *vs* la subjetividad. Películas pioneras, como *Los olvidados* de Buñuel[353], han narrado por medio del objetivo de la cámara testimonios en los que lo real y lo ficcional se unen en un alto nivel de indiferenciación. En el film Buñuel incorporó niños de la calle como actores, actores-intérpretes de sí mismos, en una realización de conjunción de persona/personaje. Y sin distinguir entre lo que formaba parte del guión de la película y lo que era captado por la cámara de la realidad. Por otra parte, se puede señalar la película *Pixote*[354] de Héctor Babenco; los niños protagonistas son niños de la calle escogidos por Babenco, y con historias paralelas a las de los personajes que los caracterizan. Por cierto, en este mismo tipo de puesta en escena de personas y/o personajes, encontramos a *Huelepega: ley de la Calle* de Elia Schneider,

352 Dentro de esta misma línea, de relato fílmico, testimonio y denuncia de la violencia y la marginalidad, en el cine venezolano se encuentran películas como: *Sicario*, 1994, de José Ramón Novoa; y *Huelepega: ley de la calle,* 1999, de Elia Schneider. En el cine colombiano se encuentran, entre otras, a *La vendedora de rosas,* 1998, de Víctor Gaviria.

353 *Los olvidados,* de 1950, trata sobre la vida de miseria y abandono, los niños y jóvenes de las áreas marginales, o el extrarradio, de la ciudad de México.

354 *Pixote*, de 1981, muestra las miserias y tragedias de la delincuencia juvenil en las calles de São Paulo.

en la que los menores protagonistas del film son los mismos niños de la calle quienes re-interpretan su papel llevado a cuestas en su cotidianidad. De la misma manera, de camino a esta temática, pueden señalarse, sin intención clasificadora ni de lista exhaustiva, películas del cine mejicano como: *Amores perros* de Alejandro González Iñárritu; *Y tu mamá también d*e Alfonso Cuarón[355]. Del cine argentino pueden señalarse: *Pizza, birra, faso* de Adrián Caetano y Bruno Stagnaro; del cineasta Pablo Trapero: *Mundo grúa y El bonaerense*[356]. Esto nos conduce al encuentro con una experiencia narrativa de las circunstancias de marginalidad y exclusión extrema que constituyen a las personas y/o personajes.

El sujeto, narrador, lector, del relato histórico y de ficción, es capaz de recordar, de conmemorar lo narrado (o testimoniado), y re-construye su identidad desde lo que pasó como anticipación de un por-venir distinto. En una dinámica de narración, memoria lectura/escucha, recuerdo representada por *lo que pasó,* lo que *le pasó*, lo que *me pasó,* lo que *te pasó*, lo que *nos pasó.* La narración hace de ese sujeto un escucha de lo que pasó, y se hace hospitalario, en el sentido de Levinas, esto es,

355 *Amores perros,* del 2000, que plantea una vía de escape a la violencia del extrarradio de Ciudad de México. *Y tu mamá también,* de 2001, recorrido vial por la riqueza y miseria en sus contrastes extremos.

356 *Pizza, birra, fasso*, de 1997, muestra la vida de cinco jóvenes marginales en las calles de Buenos Aires; de este film se ha dicho que: "... la cámara abandona su característica neutralidad para convertirse en un personaje más de la acción, un testigo participativo". Fernando Roncero Moreno: *Los olvidados: modelos de violencia y marginalidad en el cine latinoamericano.* Disponible en: http://www.naya.org.ar/congreso2004/ponencias/fernando_rancero.doc *El bonaerense*, de 2002, en ella, Zapa, el personaje central, va de la cárcel a convertirse en policía y se identificará con lo mejor y lo peor de su oficio.

recibe al otro, sea el narrador o el testigo ausente, haciéndose responsable de él. Al comienzo de la lectura/escucha del relato, ese sujeto es muchas veces un extraño, ya sea para el relato o para el mundo del texto, como lo denomina Ricoeur[357], luego, este mundo puede llegar a ser parte del mundo de él en cuanto llega a asumir la experiencia narrada como propia, esto es, el paso de lo que *te pasó* a lo que *nos pasó.* Un *nos pasó* que no es pura identificación con el *otro*, en cuanto compasión, sino fundamentalmente con-memoración, porque:

> … lector y narrador se enfrentan a un imperativo implícito en la lectura: ¡*recuerda*! Pero este ¡*recuerda*! no debe entenderse solamente en el sentido adorniano de que el pasado no vuelva. No. Se trata de ir más allá, y de darse cuenta de que en este ¡*recuerda*! está la base de una teoría de la justicia, de una teoría ética y política. Incluso pedagógica. El ¡*recuerda*! no hace referencia al pasado, sino al futuro, al porvenir, a lo que está por-venir, a la natalidad, a la hospitalidad[358].

De esta manera, la lectura del relato se convierte en un acto de acogida del otro, aunque sea solo desde su recuerdo como ausente y desde lo que vendrá. ¿Cómo llegué a ser el que no se era? Leamos de seguidas el siguiente fragmento de un relato:

> Cualquiera de ustedes diría que solamente al último de los hombres se le puede ocurrir tal cosa. Soy el último de los hombres.

357 En el contraste mundo del texto y mundo del lector. Véase a Paul Ricoeur: *Tiempo y narración III. El tiempo narrado.*

358 Joan Carles Mélich: *Narración y hospitalidad,* p. 141.

> También eso. Lo que posiblemente a nadie se le pase por la cabeza es que alguien pueda ser feliz justamente siendo el último de los hombres. Ni siquiera a mí mismo se me hubiera ocurrido hace un tiempo…[359].

Este extracto del relato, de un conjunto de relatos que nos servirán en este punto de referentes narrativos primordiales[360], nos acerca al encuentro con lo que pudiéramos llamar la narrativa del paria, en la cual no solo podemos ubicar un cierto tipo de relato de ficción sino también el relato histórico-biográfico-referencial. En esta narrativa pueden encontrarse textos en los cuales sus autores, narradores y personajes, según sea el caso, se centran básicamente en el decurso de su propia vida, en su cotidianidad, con toda su problemática social, cultural y política. Las acciones desarrolladas por ellos no responden, en su mayor parte, con los fines establecidos socialmente, ni a motivaciones superiores ni trascendentales del héroe convencional, son, de alguna manera, válidas en sí mismas y abiertas a lo inesperado. Los personajes presentados en estas narrativas oscilan entre los que viven en la miseria absoluta hasta los que dilapidan sus vidas en un vivir por vivir o en un sobrevivir por sobrevivir, sin aparente sentido, con sus excepciones y matices. Desde luego que el decurso formativo de algunos de estos sujetos presenta inflexiones, puntos de ruptura que permiten giros hacia un*: soy*

359 Haroldo Conti: El último, en *Con otra gente,* p. 105.

360 Por referente narrativo primordial vamos a entender al relato que se constituye como el mundo del texto originario (cargado de conocimiento, como experiencia narrada) que viene al encuentro del mundo del lector, en el sentido de una fenomenología de la lectura, encuentro desde el cual se despliega un ejercicio mimético o de refiguración-aplicación hermenéutica.

lo que no fui, o un *soy lo que no era, lo que no se esperaba de mí,* como *Buscapé en Cidade de Deus* (Ciudad de Dios) de Paulo Lins.

Los personajes de esta narrativa son aquellos seres que no pertenecen o han dejado de pertenecer a la sociedad, o son desconocidos por el *status quo***,** por tanto, la vida de ellos no es lo que esa sociedad les asigna o espera de ellos, sino que más bien, sus conductas se muestran al margen de lo establecido, en los bordes de la legalidad. Las temáticas de estas narrativas oscilan entre la vida de los suburbios de la ciudad, de las poblaciones obreras y marginadas, de los delincuentes, de la cárcel, etc. Sus protagonistas, como anti-héroes, son: vagabundos (como en el relato *El último* de Conti), lavanderas, obreros, empleados de bajo nivel de empresas públicas o privadas; siempre sujetos incapaces de manejar y decidir sus vidas. Son empujados por las circunstancias. En algunos relatos de estas narrativas, los personajes y las tramas pueden llegar al cuestionamiento y trasgresión de lo establecido. El vago de Haroldo Conti, en el relato mencionado, calza perfectamente en esta perspectiva. Oigámosle:

> Vendí la bicicleta en el primer pueblo que me salió al paso y volví al camino nada más que con lo que tenía puesto. Desde ahí arranca mi verdadera historia porque en cierta forma acababa de nacer. No les voy a contar esa historia porque solo tiene sentido para un vago (…) Solamente les digo esto. No tengo nada, de manera que tampoco tengo de qué preocuparme, lo poco que recuerdo, en los términos de ustedes, lo recuerdo como si fuera de otro y si miro para adelante, pues sencillamente no espero nada, lo cual es la mejor manera de estar preparado para lo que sea…[361].

361 Haroldo Conti: Ob. cit., p. 117.

Ahora bien, volvamos a la pregunta inicial de este apartado: ¿*Cómo llegué a ser el que no se era*? Para puntualizar algunas cosas, ese *llegar a ser el que no se era* no quiere decir realización en el sentido de acabamiento o completación, sino más bien un momento en el proceso inconcluso de una vida, en virtud del cual se presenta un *sí mismo otro,* en términos de Ricoeur, distinto del que *se era* o del que *se esperaba que fuera*. La pregunta a esa vida por el cómo llegó a ser lo que no se era, involucra una averiguación sobre su identidad narrativa, así como también una pregunta: ¿quién eres?, para que mediante ella o, mejor, desde ella, se manifieste su relato, su tiempo y también esas circunstancias que lo son. Ese momento puede haber sido antecedido por un punto de inflexión lleno de interrogantes sobre sí y sobre sus circunstancias, que lo llenan de dudas, que lo ensimisman. Así:

> Puesto en este trance, el hombre puede asumir dos actitudes: huir hacia fuera de sí mismo, alterándose, enajenándose, dejándose llevar por acontecimientos que le pasan, capturado por el entorno, o asumir activamente la responsabilidad de sí mismo, comenzando por dudar[362] .

Esta duda puede manifestarse en la pregunta que intenta convertir a las circunstancias de ese ser humano en horizonte de sentido para su vida, y abocarle a un (nuevo) pro-yecto, que aún no es. De allí, podemos afirmar, dándole un giro a la frase de Ortega y Gasset: yo soy un drama, una lucha por

362 Fraño Paukner Nogués: La realización humana en la filosofía de Ortega y Gasset, en *A Parte Rei. Revista de Filosofía.* Nº 27. Disponible en: http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gasset.pdf

llegar a no ser lo que en el pasado tenía que llegar a ser[363]. La formación de la identidad de Ramón Antonio Brizuela, de acuerdo con su relato testimonial *Soy un delincuente*,[364] puede verse como una especie de *bildungsroman* al absurdo y al fracasado, por cuanto al comenzar a reflexionar sobre sí mismo se aboca a un pro-yecto que sería una fase superior de su identidad delincuente que lo conduce a una muerte temprana. Escuchemos su narración:

> Cuando yo digo esto, y todo lo que me falta por decir en los cuadernos que estoy escribiendo, ya dirán que Ramón Antonio Brizuela es un delincuente peligroso, porque está incitando al delito; pero no quieren comprender que son ellos los que están incitando al delito, con sus injurias que manchan a toda una familia. Dirán que Ramón Antonio Brizuela es peligroso, pero no se detendrán a pensar que también ellos, los que dicen esas injurias, también son peligrosos (…) Porque el que está preso, sea varón o sea hembra, no tiene autoridad moral para reclamar nada[365].

En su decurso narrativo no hay una inflexión hacia otra cosa radicalmente distinta a *lo que se era* en el pasado, sino, por el contrario, hacia una especie de nivel de perfeccionamiento consciente para llegar a ser lo que se es, a contrapelo

363 La frase de Ortega es: "Yo no soy una cosa, sino un drama, una lucha a ser lo que tengo que ser". Véase a Ortega y Gasset, Meditación de la técnica, IV, *Obras completas,* V, Madrid: Alianza Revista de Occidente, 1983, p. 339.

364 José (Ramón) Antonio Brizuela: Ob. cit.

365 Ibídem: pp. 262-266.

de las instancias que intentaron disciplinarlo. De esta forma, estando en prisión, presumiblemente en su última entrada a la cárcel Retén de Catia en Caracas, período durante el cual escribe su relato testimonio, decide convertirse en el delincuente "más famoso de Venezuela", es decir, pasar de un delincuente juvenil a un ladrón profesional.

Soy un delincuente es una auténtica narración-testimonio dirigida a los sobrevivientes desde lo vivido por el ausente en su experiencia de pobreza, exclusión, represión extrema, explotación, crimen y lucha de una vida que por momentos duda quién es y le urge narrar-se. Su relato, que va de pasado a futuro y en el que el delito no es el centro de la trama sino la cuestiones de su diario vivir, se divide en dos lapsos: el largo, el antes de su última prisión, caracterizado por una fase de formación de delincuente, desde su niñez hasta su última entrada en prisión, cuando tenía 21 años de edad; y el corto, que comprende su preparación para convertirse en un ladrón profesional a imagen y semejanza de *El Padrino*[366]. El primero se caracteriza por su iniciación sexual, su progresivo avance en su actividad delictiva, los vaivenes de su vida familiar, amorosa y social, su paso por los internados juveniles, los castigos, las fugas, repartos de dinero y la sobrevivencia a cualquier precio. Es el Brizuela con fuerte sentido de pertenencia territorial al barrio, con fuertes lazos de solidaridad familiar y social. Oigámosle:

366 El protagonista de la novela *The Godfather* de Mario Puzo. En este segundo momento se considera que "... lo literario se ha convertido en (…) el lugar donde está el modelo a seguir, e incluso la instancia evaluativa del delincuente posible". Juan Pablo Dabove: *El debate de las armas y las letras en el testimonio de delincuentes. El caso de Soy un delincuente de José Antonio Brizuela*, pp. 41-42. Disponible en: http://www.colorado.edu/spanish/dabove/articles.htm

> Yo digo que soy bueno porque yo quiero a mi mamá y a la catira Teresa, y cuando robo les doy a ellas que son las que me quieren, y también me acuerdo de los que tienen bastante necesidad y entonces subo por los cerros y les digo: —¡Coja señora!; ¡Coja señor! Y les soluciono el problema porque ese día están necesitados para la comida o la medicina[367].

El segundo es de "transformación" o metamorfización, el Brizuela que escribe su relato testimonio y que plantea una relación nueva con su vida y su actividad de delincuente, con las mujeres, con los amigos o panas, su preparación y la de los integrantes de su banda, y lo que él llama la necesidad de organizarse y de ser disciplinado. En esa "nueva" vida que planea, encarna su pro-yecto, allí habla de sus planes al salir de la cárcel: de los libros que debe leer, como parte de su preparación, los lugares que debe visitar y los que no debe, las amistades que debe tener, las formas que deberá implementar en la organización de su trabajo delictivo. Escuchemos a Brizuela en su relato:

> ¡Ah!, yo buscaré a esos panas, cuando salga en libertad, para ver si quieren mejorar. ¿Cómo les voy a enseñar?... Muy fácil. Los voy a poner a leer libros buenos, como *El Padrino*, y luego que me expliquen lo que hayan entendido. (…) Con *El Padrino* me he dado cuenta que eso es lo que nosotros no tenemos, organización, y en cambio los ricos y los políticos sí la tienen. Este libro me ha hecho pensar que los ricos de aquí son una mafia, los autobuseros son una mafia, los granjeros productores de

367 José (Ramón) Antonio Brizuela: Ob. cit., p. 256.

> huevos y de pollos son una mafia (…) Desde que leí *El Padrino* estoy pensando que nosotros, los que estamos fichados como delincuentes, también debemos organizarnos (…) Yo estoy pensando que para ser un buen delincuente, sea en la industria, en el comercio o en la política, hay que prepararse[368].

En ese segundo momento de la identidad narrativa de Brizuela, en el cual asume un pro-yecto en contra de sí mismo, pretende alcanzar una ciudadanía plena, eso sí, a su manera. Es una constante en su relato el tema de los documentos de identidad como una forma de camuflaje.

> Pero también, para distanciarse de la identidad –malandra– que era su orgullo en su etapa formativa (…) Los libros le enseñan que los hombres de la historia fueron delincuentes cuya identidad fue bien disimulada, y por eso, las falsas cartas de identificación no son en realidad falsas (o no son menos falsas que otras, digamos), y que el par ciudadanía/delincuencia no es un oxímoron[369].

Para la búsqueda de esa plena ciudadanía redefine su espacio urbano, para un mejor y más efectivo trabajo delincuencial: "primero, desvinculando su práctica delictiva del espacio del barrio y la calle (…) estableciendo así una idea de la delincuencia como práctica desterritorializada…".[370]. Distante del Brizuela con fuerte sentido de pertenencia territorial al

368 Ibídem: pp. 247- 253.

369 Juan Pablo Dabove: Ob. cit, p. 45.

370 Ibídem: p. 45.

barrio y con fuertes lazos de solidaridad comunitaria. En otro orden de ideas, puede decirse que esa identidad narrativa, consustanciada con un proceso de formación, que involucra una respuesta a ¿cómo llegué a ser el que no se era?, rompe con el ideal clásico de la *bildung*. Esto es, un conocimiento auténtico de sí mismo y una acción válida en el mundo. El héroe después del recorrido o viaje realizado para alcanzar su autoconocimiento, atravesado por un proceso de formación, debe incorporarse a la sociedad y aceptar sus valores. Este ideal no se cumple, por así decirlo, en el caso de muchas (por no decir que en su gran mayoría) *bildungsroman* latinoamericanas y en muchos relatos históricos, referenciales, (auto)biográficos y testimoniales (como es el caso de *Soy un delincuente* de Brizuela), porque tienen una particularidad especial, a saber: los héroes, o mejores antihéroes, no logran obtener su (re) conciliación con la sociedad y, muy por el contrario, niegan la validez y conveniencia de ella, imaginando algunas veces un mundo diferente para vivir o su abierta trasgresión. Por ello, coincidimos plenamente con el carácter otorgado por Berta López Morales a este tipo de relato, en el caso específico del género novela, como novela de aprendizaje transgresiva[371]. En los relatos que pueden interpretarse como un llegar a ser ese que no se era, el sujeto narrador y sujeto (anti)héroe –que algunas veces coinciden en el mismo sujeto, como en los relatos autobiográficos–, sobre todo de este último como instancia de la historia narrada, se afanan por orientar el discurso hacia una justificación de un llegar a ser *lo que no se era* e inclusive en un mostrar los cambios padecidos, aunque estos conformen

371 Véase a Berta López Morales: Ob. cit, p. 32.

el testimonio de una formación individual, al margen o no, de los preceptos sociales establecidos.

En la constitución de una identidad narrativa, dentro del juego pasado-futuro desde un presente inestable, a través de la dinámica introspectiva-retrospectiva, se sortea el autoconocimiento del sujeto (anti)héroe, en ese darle un sentido a su vida, en la imaginación de un pro-yecto que haga posible darse un lugar en el mundo. Así, y desde una filosofía de finitud de la dialéctica vivir o morir, pueden entenderse las variadas pruebas o acontecimientos de valor formativo que encauzan a este sujeto a la adquisición de unos saberes que pudieran conducirle a un momento emancipador, al asumir-se críticamente y llegar incluso a cuestionar su entorno social. Es un punto de inflexión que dispara ese momento de auto-reflexión crítica liberadora, que puede propiciar un ejercicio de imaginario social, al re-inventar-se un proyecto de vida diferente a lo que era y a lo que se era. En el relato *El último* de Haroldo Conti se promueve, extrañamente, a la categoría de héroe a un sujeto que adopta la marginalidad como salida de la alienación y del estancamiento que la sociedad le impone sobre su desarrollo personal. El sistema de valores de este relato es definitivamente contrario a toda lógica (burguesa), pero definitivamente de gran coherencia con los razonamientos del sujeto (anti)héroe. Escuchemos su argumento:

> … Cuando uno siente deseos de darse la cabeza contra la pared ese es el momento preciso para las grandes cosas porque uno en realidad está tan limpio y vacío como si acabara de nacer (…) Había llegado mi momento. Con la poca plata que pude

> arañar en los bolsillos me compré una bicicleta de paseo (…) Sin embargo, todavía estaba lleno de dudas y vacilaciones (…) No voy a contarles los pormenores del viaje, pero, en general, la pasé bien y todavía le estaría dando a los pedales si no fuese que estaba hecho para otra cosa. Es necesario que entiendan esto (…) un vago es otra cosa (…) Allá iba yo silbando y pedaleando, y el mundo tiraba de mí alegremente. Hasta que un día la verdad me golpeó la cabeza, así de rápido y simple. Y fue el día que vi a un verdadero vago tumbado al costado del camino (…) me bastó mirarle a los ojos y comprendí en el acto. Yo iba de un punto a otro, él sencillamente estaba tumbado en el centro del mundo (…) Vendí la bicicleta en el primer pueblo que me salió al paso y volví al camino nada más que con lo que tenía puesto. Desde ahí arranca mi verdadera historia porque en cierta forma acababa de nacer…[372].

En el relato histórico-referencial como en el de ficción, con sus matices y distinciones, el acto singular, visto como acontecimiento de lo que ocurre y le ocurre al sujeto, que sobreviene y llega inesperadamente, trae como consecuencia una eclosión que fractura profundamente toda previsión o expectativa. De allí que esa experiencia *que pasa y le pasa,* que *pasó* y *le pasó,* signifique para el sujeto de la narración y/o sujeto personaje una auténtica trans-formación. En ella y desde ella se (re)crea, se forma y se trans-forma, y es capaz de un nuevo inicio, más allá de una esencia predeterminada, desde un *sí mismo otro*[373]. O parafraseando a

372 Haroldo Conti: Ob. cit., pp. 110, 115-117.

373 Aquí la idea de experiencia tiene que con el aprender del padecer de Esquilo. Véase a Fernando Bárcena: *El delirio de las palabras*..., pp. 87 y ss. Y también a Fernando Bárcena: *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después*

Bárcena: estamos hablando de un ser humano que es en devenir, empujando por la voluntad de cambiarse a sí mismo[374].

Pensar la identidad narrativa de ese sujeto desde su formación como acontecimiento puede llevarnos a una mirada que nos permita comprender que en esa experiencia de formación a él le pasan cosas y llega a sentir que algo le trans-forma y le aboca a un (re)inicio o nuevo comienzo, en el sentido de la natalidad de Arent. Por lo que al leer/escuchar su relato, en términos de una descripción/comprensión sensible[375] y de un distanciamiento cognitivo, podemos intentar responder a la pregunta por la manera cómo recibe lo que *le pasa,* cómo acoge los acontecimientos que pasan y *le pasan* y cómo le trans-forman. Y eso que pasa y le pasa no es "meramente el resultado de la ejecución de un plan previo sino *el milagro de un puro inicio*"[376]. Padecer, narrar y trans-formarse desde los acontecimientos, en tanto imprevistos, impredecibles y extra-ordinarios, implica mirarlos como los que dan a pensar lo acontecido con una nueva mirada y con (viejas-nuevas) palabras; los que posibilitan hacer experiencia en los que los acoge, si de verdad sienten que les pasa y no los deja igual que antes de que ocurrieran; y como los que irrumpen en la continuidad del tiempo histórico y personal de lo vivido[377].

---

de Auschwitz, Barcelona: Anthropos, 2001; y a Gregorio Valera-Villegas: La formación del hombre transparentado. Un ejercicio de La Guía como género literario, en *Ensayo y Error Revista de Educación y Ciencias Sociales*. Año XIII, Nº 26, Caracas, 2004, pp. 85-98.

374 Fernando Bárcena: *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo.* Barcelona: Herder, 2004.

375 Esto es, de una implicación afectiva con la situación. Véase a Fernando Bárcena: Ob. cit., pp. 87 yss.

376 Ibídem: p. 79.

377 Ibídem.

EXCURSUS
El diálogo entre la suposición o la negación del otro. Una mirada hermenéutica narrativa

Introducción

El estudio de la literatura tradicionalmente ha oscilado, *grosso modo,* entre dos posiciones contrapuestas, a saber:

1) Aquella sostenida por quienes defienden la tesis, entre los que se cuentan algunos formalistas rusos, que considera la literatura como un mundo aparte con sus propios valores, propugnando con ello la autonomía de la experiencia literaria y su deslinde de otras formas de expresión humana, argumentando que ella posee especificidades autónomas marcadamente diferentes de otras formas de discurso y de expresión textual. Tales especificidades han sido expresadas en el concepto de literariedad o poeticidad. Afirman, asimismo, que la literatura se distingue por su calidad estética y por unos valores humanos y cognoscitivos de altísimo nivel, que son únicos, intraducibles e intransferibles. Además agregan que las obras literarias son de un carácter universal, de valores e intereses trascendentes y permanentes, a pesar de haber sido creadas por autores en circunstancias y momentos históricos concretos. Este carácter universal las exime de tales contingencias históricas, por lo que pueden volver a hablarle a todas las generaciones futuras y a ser valoradas por diversos grupos humanos[378].

2) Aquella sostenida por los que orientan sus estudios hacia la relación de la literatura con el mundo de la vida, con la

378 Entre los autores que han sostenido tal posición se encuentran algunos formalistas rusos como Roman Jakobson y autores como Timothy Reiss y Pierre Bourdieu.

historia y con las prácticas humanas de carácter simbólico y comunicacional, por lo que afirman las semejanzas y coincidencias de las características de la literatura con otras formas del discurso y de la comunicación humana, al usar una lengua natural e incluso al usar figuras y recursos de carácter retórico. Además adicionan que la literatura es una entre las diversas expresiones del imaginario social, teniendo muchos puntos de contacto con otras formas y modos de simbolización y transmisión del texto cultural de la realidad. Sostienen, asimismo, que la literatura está implicada en el contexto socio-histórico-cultural en el cual se crea, y porque adicionalmente no puede perderse de vista ni la perspectiva histórica de la obra literaria ni la del lector[379].

De la misma, puede decirse que frente a una centralidad del texto en la acción comunicativa literaria, en la saga de las escuelas de orientación formalista, optamos por la concurrencia de todos los actores de la puesta en escena comunicativa: el autor, el texto y el lector-intérprete, con sus valores, mundo de vida, experiencia, códigos culturales, lingüísticos y simbólicos, que cada uno, según el caso, aporta. Aunque, si se trata de centralidad o preponderancia, para nuestros fines, puede hablarse más bien de la relevancia dada a la lectura y al momento hermenéutico, porque, según Barthes y Compagnon:

> El sentido no precede al texto, no se encuentra depositado en él ni expresado por él mismo, no es un dato. Es, por decirlo así, aunque con reservas, *producción.* Por consiguiente, la lectura es

379 Entre los autores que han manifestado argumentos a favor de esta posición se encuentran, entre otros, a Lucien Goldmann y Yuri Lotman.

> un acto, el acto de producción del sentido: inviste al texto, hace que tenga sentido. El sentido es un valor con el que la lectura inviste al texto. En otras palabras, en esta ocasión es el texto mismo el que es un pretexto, un potencial de sentido para una lectura. La lectura produce sentido (…) da sentido a la existencia: transforma y convierte algo en manifiesto (…) el lenguaje es polívoco, el texto necesariamente abierto, polisémico. Y la lectura, en tanto que acto, ya no es inocente, lo que no significa que sea culpable, sino que la verdad del texto es la de su lectura[380].

La lectura es también un acto que se realiza desde una perspectiva histórica, en la cual no solamente se va hacia…, se tiende a…, sino también se está en… y se viene de… Así, el horizonte de la lectura, como horizonte de existencia, no solo implica una(s) perspectiva(s) del por-venir, sino de lo que fue, de lo que pasó. De esta manera, la lectura permite esa construcción de relación entre horizontes, como proceso anasintáctico (deductivo-inductivo-deductivo) desplegado en su experiencia. Allí es el escenario de la puesta en escena de la relación de tensión entre texto y presente de la que nos habla Gadamer. En el pasado se ubica el texto y la tradición, en el presente el lector-intérprete, con sus posibilidades de comprensión y sus prejuicios como importantes acompañantes de la acción hermenéutica, sometidos al ejercicio constante de ensayo y error[381].

---

380 Roland Barthes y Antoine Compagnon: La lettura, en *Enciclopedia Einaudi,* vol. VIII, 1979, pp. 179-199. Citado por Remo Ceserani: *Introducción a los estudios literarios.* Barcelona: Crítica, 2004, pp. 60-61.

381 Cfr. Hans-Georg Gadamer: *Verdad y método I,* pp. 377 y ss.

En el acto de la lectura se intenta comprender. El lector-intérprete intenta comprender su pasado, su procedencia, ubicado en un punto concreto del acontecer histórico. Esta situación le guía a la búsqueda de la comprensión de su realidad desde su ubicación hermenéutica, en la que está y de la que forma parte, y ante la cual puede llegar a revelarse. Ese sujeto que comprende es afectado por una experiencia de vida que subyace en el texto, de esta forma, tal comprensión involucra una traducción de una realidad externa, la del texto, a la propia realidad de sí, en la que la práctica dialógica inconclusa de preguntas y respuestas es fundamental.

Aquí, en este trabajo, nos hemos propuesto realizar, en un primer momento, una antesala teórica sobre la acción dialógica involucrada en la lectura y sobre la perspectiva del diálogo como alteridad, y en un segundo momento, una doble hermenéutica, a saber, por un lado, una lectura de un texto narrativo de ficción, el relato *Guerra a muerte* de Orlando Araujo[382], para vislumbrar en el interior de su trama un ejercicio de antidiálogo; y por el otro lado, partiendo de este texto como pretexto y desde su potencial de sentido, realizar una lectura por medio de la cual podamos mostrar una idea del diálogo que gira entre la asunción o la negación del otro, o antidiálogo.

El diálogo en la lectura

La pregunta es el punto clave del diálogo; miramos a nuestro interlocutor desde ella, esperamos pacientes su respuesta,

382 Orlando Araujo: Guerra a Muerte, en *Siete cuentos*. Barcelona: Plaza & Janés, 1980, pp. 55-62.

le preguntamos, nos preguntamos a veces sin esperar una respuesta, sin poder dar-nos respuesta. Esta dialéctica, en tanto arte de conducir una conversación, tiene también una presencia predominante en el acto de la lectura, al punto de que "... la tarea de la hermenéutica se concibe como un entrar en diálogo con el texto (…) Lo transmitido en forma literaria es así recuperado, desde el extrañamiento en el que se encontraba, al presente vivo del diálogo…".[383]. Pero, ¿cómo se despliega esta relación mutua entre lector y texto? Veámoslo con más detalle.

La relación dialógica que se establece en el acto de la lectura no es, desde luego, idéntica a una conversación entre dos personas, es, en este caso, el lector el que, al intentar comprender el texto, pregunta[384], y así lo hace volver a hablar al tomar la palabra en la voz del lector. El texto no es literalmente un tú que desconoce, generalmente, lo que en el encuentro dialógico, en última instancia, me va a decir. En la conversación entre personas no hay guión preelaborado, al menos en términos de un libreto de teatro. El texto como un tú está ya compuesto, ya escrito, su contenido está allí aunque no su sentido, y de alguna manera se encuentra extrañado de su autor y de un tiempo y un lugar específico, aunque pueda resumirse en él, en cierta medida, su autor y su espacio-tiempo de creación. Incluso la escritura puede llegar a cierta ruptura con el autor y con las señas concretas de un lector, porque ese texto, que en un primer momento es la palabra de un autor y de un tiempo específico, puede llegar a ser la palabra de una tradición que se

383 Hans-Georg Gadamer: Ob. cit., p. 446.

384 Pregunta desde las preguntas del texto al ser interrogado por él.

prolonga en el tiempo, trascendiendo, al menos en los textos clásicos, al autor y a su época, al convertirse en la letra-habla de un pasado en su relación infinita con el mundo.

De esta manera, el acto de la lectura no es, estrictamente, un diálogo de un autor con un lector, porque el texto llega a alcanzar cierta autonomía. La lectura es una especie de diálogo entre texto y lector en el que vuelve a emerger, quizás diluida en el tiempo, la voz del autor[385]. El lector hace hablar la palabra del texto para escucharla con las resonancias extintas o ausentes del autor. El texto vuelve a hablar en la voz del lector, pero diferente, en la voz de un nuevo intérprete en el que pueden oírse reminiscencias de su autor, en el juego de la repetición y la diferencia. Por la acción de la lectura, el texto habla una vez más en la creación de un sentido desde la interpretación de la cual ha sido objeto y desde lo mismo distinto a la vez.

El lector pareciera ser el héroe o el antihéroe, según el sentido creado, de esta trama dialógica hermenéutica. El texto, al volver a hablar con resonancias de su autor en la voz del lector, adquiere en ese acto lector un mismo-nuevo sentido, el cual tiene que ver con el punto de vista de los ojos que lo han hecho hablar para escucharlo. Siempre en un habla-escucha que le da ese sentido mismo-distinto, porque ese lector es proyecto inconcluso, en el sentido de Sartre, y cada lectura que se realice de él será igual-distinta al infinito. Cada lectura implica un diálogo distinto en el que puede verse su carácter distinto desde lo mismo, y porque de ella surge un diferente

385 Que puede desplegarse muchas veces en un ejercicio de antidiálogo, en tanto praxis de negación del sentido en ella generado o de la creación de un antisentido desde el sujeto-lector que le da su voz.

sentido, lo que deja sin efecto toda postura que defienda lecturas correctas u ortodoxas del texto.

De esta manera, el diálogo en la lectura, ese tú interpelado que es el texto, a quien se le pide que hable con la voz del lector, y con los matices diluidos de su autor, es un tú con una alteridad; con marcados tonos genéricos, pero al mismo tiempo con pinceladas identitarias someras provenientes de su autor y de su tiempo de creación. Ese sentido que surge del diálogo hermenéutico permitirá un volver hacerlo sonar distinto desde lo mismo, el texto resulta así reactualizado porque el lector lo enfrenta "... a partir de un horizonte nuevo, el horizonte del nuevo lector"[386].

El diálogo como alteridad

El diálogo hermenéutico se despliega entre un yo, el lector-intérprete, y un tú, el texto, ellos son los protagonistas principales de este diálogo, teniendo como contrafigura, o figura de segundo plano, al autor. La alteridad concreta en el aquí y en el ahora no está presente, pero sí, en cierta forma, a lo lejos, en un sentido parecido a la lectura de una carta en la que el otro, el que la escribió, se halla distante. En este diálogo juega un papel principal el asunto del texto sobre el que se conversa y en torno al cual emerge un sentido en el que gira un acuerdo, un acuerdo con observaciones, un acuerdo en la diferencia o incluso un desacuerdo. La finalidad de este diálogo consiste en

386 Antonio Pérez-Estévez: El diálogo como lectura en Gadamer, en *Diálogo Filosófico*. 52, 2002, pp. 117-137. Disponible en: http: //www.ciudadredonda.org/filosofia/articulos/didactica_02-06-18.pdf

investir de un sentido al texto por medio del tratamiento de su asunto, sentido que no es estático, ni universal, ni eterno, sino histórico, que se refigura incisiva y renovadamente con cada lectura y a partir del presente de cada nuevo lector.

En el acto, el lector-intérprete, el texto y a la distancia el autor, despliegan una dialéctica de preguntas y respuestas con base en la apertura como escucha atenta del lector a la acción de volver a hablar del texto y el autor, desde la perspectiva de su presente histórico. Si el acto se realiza en el escenario de un lector con oídos tapados, no hay posibilidad de diálogo sino de despliegue de un antidiálogo como un teatro del absurdo. De esta forma, la importancia de este diálogo no radica, como en el socrático-platónico, en el afuera de los sujetos dialogantes y más allá de las preguntas y respuestas, esto es, en el acuerdo sobre el asunto o cosa tratada, sino que reside tanto en los sujetos dialogantes –el lector-intérprete, el texto y en la contrafigura del autor– como en la búsqueda de un sentido al texto desde el asunto tratado, que no necesariamente genera acuerdo.

El énfasis dado por Gadamer a la relación asunto-acuerdo como finalidad básica del diálogo pone en minusvalía, si se quiere, a la relación yo-tú y a la distancia él, debilitando con ello la multiplicidad y la diferencia de voces[387]. Con ello, lo que se quiere destacar aquí, sin menospreciar el asunto del texto, es la importancia del cuidado de sí, en tanto experiencia de la lectura y en tanto formación y/o transformación que sufre el lector-intérprete cuando va de verdad en el acto de leer, no solo por el acuerdo que pudiera darse desde el seno

387 Hans-Georg Gadamer: Ob. cit., pp. 458 y ss.

del sentido dado al texto, sino también en el desacuerdo que pudiera generarse[388].

Diálogo y antidiálogo o del reconocimiento o negación del otro

> Cuando mandaron el busto, el pueblo dejó de ser caserío y avanzó a ser municipio. Una base de cemento, cuatro bancos y un pedestal le dieron al pueblo un golpe de metrópoli. Como el Bencomito venía de la neblina, puso a Bolívar de frente a Niquitao, pero a la semana de mirar al páramo, Bolívar amaneció mirando al llano…[389].

Esta voz narrativa relata una historia en torno a unos acontecimientos ocurridos. Esta voz es externa o extradiegética. A lo largo del relato, ella se distancia convenientemente para poder mostrarnos el desenvolvimiento de los acontecimientos en torno a la disputa entre los dos bandos en pugna. Pasemos ahora a la realización de la lectura de este relato siguiendo esta voz para tratar de captar algunos elementos significativos que creemos pueden ser inferidos de la aparente simplicidad e inexorabilidad de los acontecimientos. Al leer *Guerra a muerte,* una de las dimensiones que puede ser destacada es la histórico-social. De esta manera, puede verse que, para la situación social de los personajes en pugna, no carece de importancia el hecho

388 Para una mayor amplitud de este asunto, véase a Jorge Larrosa: *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación;* y a Gregorio Valera Villegas y Gladys Madriz R.: La lectura-escritura como juego para una formación de sí. Ejercicios para hacer hablar un texto. *Alfa. Revista española de la Asociación Andaluza de Filosofía*. Año VIII, Nº 14, 2004, pp. 61-81.

389 Orlando Araujo: Guerra a Muerte, en *Siete cuentos,* pp. 57-58.

de que los mismos sean habitantes de un caserío o minúsculo pueblo de pie de monte. Campesinos agrestes con altos niveles de orgullo, bizarros y temerarios, ubicados en Barinas, Venezuela, en una época de caudillos probablemente, en los años finales de la dictadura de Juan Vicente Gómez o, mejor aún, en los primeros años de la década de los treinta del siglo XX. Veamos la descripción del líder de uno de los bandos de nombre Bencomito: "Tranquilo hasta en el ser ligero, como cuando desarmó a dos guardias nacionales: se les metió en el medio, lo llevaban preso, y con las dos manos, al mismo tiempo, les peló de lado y lado los revólveres…".[390]. La otra dimensión a resaltar es la simbólica, ya que los valores simbólicos son de una clara importancia en el relato; en él podemos mirar: la distancia irónica, la profundidad intertextual, el significado histórico-patriótico de unos héroes nacionales, a la muerte como aniquilamiento del otro, y al regionalismo, volcado entre los habitantes que miran a la montaña y los que lo hacen al llano. Volvamos al texto:

> Se formaron dos partidos: los de la calle abajo, ideológicamente ganados por el llano, y los de la calle arriba, familiares de la policía del Bencomito para quienes Bolívar o era parameño o lo volvían a empacar de regreso hacia Barinas…[391].

La voz del narrador elige un punto de vista que lo muestra: por un lado, como alguien que "asistió" y "presenció" los

390 Ibídem: p. 57.

391 Ibídem: p. 58.

sucesos ocurridos, como un testigo ocular, y que cuenta cómo se desenvolvieron los acontecimientos; y por el otro, con un dejo de ironía, como un observador distanciado. Además, el relato está construido y se organiza en torno a un suceso o, mejor, una complicación que debe ser solucionada: la orientación definitiva de la estatua de Bolívar. La decisión que pone fin a la complicación o enredo no se produce sino cuando ya no hay remedio y sobre los cadáveres, por así decirlo, de los integrantes de los bandos en pugna, es decir, la orientación de la estatua en dirección hacia el cementerio.

En otro orden de ideas, *Guerra a muerte* como relato breve, intenso, de gran fuerza emocional y poética, se nos parece tanto a la vida, como auténtica obra de ficción, hasta el punto de que pudiéramos decir: aunque los personajes no podrían identificarse con personas de carne y hueso, vivas o muertas, ni los incidentes que allí ocurren con algún suceso específico que haya ocurrido en la realidad[392]; y aun cuando el relato tenga un primer nivel ficticio, tiene un fondo que nos hacer recrear algún acontecimiento histórico-social similar[393]. Un relato que se nos parece mucho a la vida, de allí su enorme poder ficcional, y porque, además, en incidentes parecidos de la vida real los hemos sentido penetrados por elementos ficcionales. De allí que lo narrado en el relato no

392 La idea de ficción que aquí se maneja tiene que ver con la trama de un relato que nunca ha sucedido en circunstancias idénticas a aquellas en las que se contaría una historia real, y por tanto, dicha trama está atravesada por el *como si*.

393 Acaso, a título de ejemplo, este relato no nos traslada, al menos en miniatura, a lo vivido en Venezuela durante los años 2001, 2002, 2003. Aquellos cruentos enfrentamientos entre chavistas y antichavistas o escuálidos.

sea más que un simulacro de lo real que nos resulta definitivamente verosímil[394].

Como hemos afirmado en líneas anteriores, la práctica hermenéutica tiene con mucho la forma de un diálogo. Este presupone una conversación que una persona sostiene y mantiene con otra o consigo misma, porque en ese decir y en el dejarse decir, en el oír-se y el hablar-ser, radica su esencia. El diálogo amplía y prolonga la individualidad, y su dinámica se engarza en la otra voz, en la intervención, en la palabra oportuna del otro, yo-tú, tú-yo o ese sí mismo como otro, en la búsqueda de investir de un sentido al asunto sobre el cual se habla o se lee y por el intento precompresivo, tácitamente establecido, de tratar de alcanzar el acuerdo o al menos la clarificación, o puesto en evidencia el desacuerdo. Es el modo y la acción dialógica de la conversación, y también es este "… intercambio palabra/réplica (…) lo que constituye precisamente un diálogo (…) Un diálogo muere en el instante en que el otro deja de seguirnos"[395]. El diálogo es acto y voluntad de comprender-te, de comprender-se. Donde hay diálogo hay un proceso de re-creación de un sentido, esto es, hay un asunto siendo comprendido, hay el establecimiento de una relación de sintonía aún en el desacuerdo. Sin embargo, es conveniente destacar aquí que tal desacuerdo pudiera acotarse mediante la *concordia discors*, concordia discorde, como una vía para los

394 Para una aproximación más amplia al tema de la literatura y ficción, véase, entre otros autores, a E. Auerbach: *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*. México: FCE, 1979; y José María Pozuelo Yvancos: *Poética de la ficción*. Madrid: Síntesis, 1993.

395 Hans-Georg Gadamer: *Poema y diálogo. Ensayos sobre los poetas alemanes más significativos del siglo XX*. Barcelona: Gedisa, 1993, p. 146.

acuerdos discursivos, de tal suerte que como en el diálogo no siempre puede llegarse a un consenso, sí al menos a un compromiso entre las partes como tope a lo que en esas ocasiones se puede alcanzar, o al menos nada con lo que estas pudieran contentarse. Así, la acción dialógica continuaría siendo el canal para orientar el disenso, sin dejar el desacuerdo a la inercia de la acción conflictiva, a pesar de que la violencia puede resultar a veces inevitable. De igual manera, entre la ausencia de diálogo, o de la presencia del antidiálogo, y del acuerdo absoluto tiene que haber lugar para la disidencia, como prevención ante la uniformación y el totalitarismo; porque:

> La concordia discorde (…) no solo habrá de hacer lugar al desacuerdo en el sentido de la falta de acuerdo o de consenso dentro de la comunidad, sino también al desacuerdo activo o disidencia del individuo frente a la comunidad. Pues si la humanidad representaba el límite superior de la ética comunicativa, el individuo representa su límite inferior y constituye, como aquella, una frontera irrebasable[396].

En *Guerra a muerte* no hay diálogo sino antidiálogo, hay rotura de todo vínculo, de toda relación, no hay ningún intento precompresivo de tratar de alcanzar un acuerdo o un explícito desacuerdo no violento, en tanto diferencia entre los puntos de vista, ni siquiera lugar para una concordia discorde. Tampoco se vislumbra, a partir de él, ningún intento por lograr alcanzar una *phronesis*, un punto medio, como vía

396 Javier Muguerza: *Desde la perplejidad. Ensayos sobre la ética, la razón y el diálogo*. Madrid: FCE, 1990, p. 333.

para detener la llegada de la negación absoluta del otro con su asesinato. Volvamos al texto de Orlando Araujo:

> En la iglesia, en la gallera, en el río, en el bolo y en los botiquines todo mundo hablaba de Bolívar: tiene que mirar al llano un hombre a quien Páez le sirvió y veneró tan decisivamente. No. Tiene que mirar a la montaña quien hizo la Campaña Admirable desde el Táchira hasta Caracas. Diez o quince puñaladas, todas las noches, y toditas en nombre de Bolívar. Total, la guerra a muerte entre bencomos y rangeles con el saldo natural, en una noche mala del veinticuatro de diciembre, de rangeles y bencomos muertos, desaparecidos, presos y exilados[397].

Si el camino del diálogo se tranca, se cancela. Si se cierra su tránsito. Si su ir y venir de una persona a otra se rompe, en ese dinamismo dialéctico que le es propio. Estamos en presencia del reino del antidiálogo. En él la oposición entre contrarios es oposición de guerra, la contradicción es en términos bélicos, entre bandos, entre enemigos, es antidialéctica a ultranza o dialéctica a muerte, como en el relato que nos ocupa. No obstante, frente a esta dialéctica del enfrentamiento irracional y bélico, se erige la dialéctica del diálogo, cuya sustentación es de carácter ético responsivo, el otro me importa, respondo de él y le respondo, porque, entre otras cosas, puede tener la razón. La dialéctica de la rivalidad y del enfrentamiento está subordinada al mal o subsumida al mal, y como mal es la guerra, el enfrentamiento entre opuestos. El diálogo es atención, un prestar atención al otro que nos habla para salir hacia él,

397 Orlando Araujo: Guerra a Muerte, en *Siete cuentos,* p. 58.

a su encuentro. Es un movimiento pendular, de vaivén, en el que ir adentro, al esclarecimiento de nuestro yo, es ir al afuera hacia el otro, y viceversa, en el que la relación con el de fuera permite que la voz interior resulte más clara, en un dar y un recibir, porque "cuanto más se da, más se recibe y recibir más es dar más sin que sea posible prescindir de ninguno de los correlatos de esta relación dialéctica, de este diálogo"[398].

El antidiálogo conduce a la negación de uno por el otro o de este último por el primero. La anulación de la posibilidad de la construcción de la relación con el otro, de la alteridad, en un ejercicio de totalitarismo. El antidiálogo resulta del atrincheramiento en el propio punto de vista y en el hacerlo valer a toda costa, porque simplemente es el nuestro. Representa una actitud inflexible, cerrada, so pena de una supuesta debilidad y sometimiento al otro, y de renuncia a nuestra idea. Es el olvido de que la verdad no es única, ni exclusiva de nadie, y de que ella es histórica e inconclusa y está en un continuo hacerse, y por tanto, nuestros pareceres no pueden tener un carácter hermético y concluyente, como tampoco pueden serlo los del otro. Regresemos una vez más a *Guerra a muerte*: "un jefe civil salomónico, para evitar más complicaciones, decidió que Bolívar no mirara ni al páramo ni al llano, sino hacia el cementerio"[399]. Y allí está la salida sabia, la *phronesis*, en un ejercicio de jurisprudencia, de hermenéutica dialógica, después de la guerra.

---

398 Antonio Manzanares Pascual: Diálogo y lenguaje. Notas de aclaración y fundamentación, en *Espéculo. Revista de Estudios Literarios.* Madrid, 2004, p. 11. Disponible: http://www.ucm.es/info/especulo/numero28/dialogo.html

399 Orlando Araujo: Guerra a muerte*, en Siete cuentos*, p. 58.

Epílogo: Preguntar al otro, preguntar al texto

La dinámica hermenéutica desplegada en la tripleta: comprensión, interpretación y aplicación, no se circunscribe solo a los asuntos de los textos, sino también a la relación de estos últimos con el mundo de la vida, de los seres humanos entre sí y con el mundo. De igual manera, la hermenéutica desde su condición de lingüisticidad es dialógica, por cuanto ninguna expresión de sentido y recreación de sentido es cerrada sobre sí misma, sino que está volcada en la relación de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro, porque "…estar-en-conversación significa salir de sí mismo, pensar con el otro y volver sobre sí mismo"[400].

El individuo al entrar en diálogo se compromete a ubicarse en el intento de comprensión del otro y de su punto de vista, que puede ser distinto al suyo, que puede incluso llegar a contradecirlo, o implica el imperativo de prestar atención a ese que, muchas veces, se inhibe o esconde detrás de su silencio. La lingüisticidad como dialógica es una opción auténtica de apertura al sí mismo y al otro, del que pregunta, lee, habla y escucha atento. Tal apertura al otro supone "... el reconocimiento de que debo estar dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí"[401]. Abrirse al otro, en la pregunta y desde la pregunta, es hablarle y hacerle hablar preguntándole y escuchando sus preguntas desde el reconocimiento de la propia finitud y de los límites de su saber o de su ignorancia.

400 Hans-Georg Gadamer: *Verdad y método II,* p. 356.

401 Hans-Georg Gadamer: *Verdad y método I,* p. 438

Al respecto, dice Gadamer: "Todo preguntar y todo querer saber presupone un saber que no se sabe, pero de manera tal que es un determinado no saber el que conduce a una determinada pregunta"[402].

Desde el punto de vista de una hermenéutica historicista, se ha pretendido comprender el texto y su autor mediante una identificación con ambos, un revivir el momento en el que fue producido el texto y un descubrir la intención originaria del autor, para lograr comprender un texto mejor que su autor, tal pretensión eliminaba toda posibilidad de diálogo. Desde una perspectiva distinta, se tiene muy en cuenta que de un lado están el texto y el autor, el pasado en su alteridad que habla por medio de ese texto, y del otro está el lector. La relación que se establece entre ellos es semejante a la que se entabla con un tú, tal relación es dialógica, conversación con el otro.

La hermenéutica no es definitivamente un ejercicio de fijación de un pretendido sentido, sino la construcción de un sentido perennemente inacabado. La otredad del texto y, en segundo lugar, del autor, su resistencia a decir lo que el lector quiere que diga, como de ordinario sucede en cualquier conversación, pone incisos al sentido que se intenta darle al texto. Así, el texto adquiere de alguna manera un principio de realidad, esto es, aparece ante el lector diciéndole lo que dice, a pesar de que le contradiga, igual y diferente al mismo tiempo.

La lectura que se ha realizado del relato *Guerra a muerte* es, desde el punto de vista literario, la concreción de la interiorización del texto en sí, y desde el hermenéutico, el despliegue de una relación dialógica en la que se ha constituido y seguido un

402 Ibídem: p. 443.

sentido. Y en ambas, lectura y hermenéutica, no se ha buscado lo que el texto dice, sino que se ha seguido una dirección de lo planteado en él. Por tanto, la "... comprensión en literatura no es una lectura en que se sigue un uso de palabras para explicar o narrar algo, sino una lectura en la que se 'va haciendo' lo que ha de ser comprendido"[403].

El intento de comprensión realizado del relato de marras ha sido hecho junto al texto, o sea, como en el trayecto de un hablante a través de un sentido; y no después del texto en tanto reconstrucción de un sentido. El entrar en diálogo, abriéndose al otro, implica la pregunta sobre un algo que a partir de ese momento es cuestionado y puesto en suspenso como objeto de la pregunta, como búsqueda del ser de ese algo. Así, "... la conversación que pretenda explicar el ser de algo, tiene que comenzar por quebrarlo a través de la pregunta, es decir, romperlo y dejarlo abierto y desnudo para analizarlo posteriormente en el proceso del diálogo"[404]. Desde luego, que tal pregunta no constituye una radical apertura a lo preguntado porque ella, la pregunta, apuntará a un sentido que se irá recreando en la respuesta o respuestas.

En el caso de un texto, y su lectura como acción histórica, es él el que le plantea la pregunta al lector, de allí que, parafraseando a Gadamer, comprender un texto significa comprender esa pregunta[405], que no es otra cosa que alcanzar la perspectiva del preguntar, marco en el cual se constituirá el sentido del texto. El texto pregunta de distintas maneras a

403 Antonio Manzanares Pascual: Ob. cit., p.3.

404 Antonio Pérez-Estévez: Ob. cit., p.127.

405 Hans-Georg Gadamer: *Verdad y método I*, p. 447.

cada lector que intenta comprenderlo, e incluso a un mismo lector le formula diferentes preguntas cada vez que este se acerca a tratar de comprenderlo una vez más, porque, como ya lo señaláramos antes, el lector es un proyecto inconcluso y su horizonte no es fijo. Además, el sentido de un texto es básicamente abierto, no es ni originario ni unívoco.

Bibliografía

Abreu, José Vicente. *Guasina. Relatos de un campo de concentración del régimen de Pérez Jiménez*. Caracas: Editor José Agustín Catalá, 1969.

Araujo, Orlando. Guerra a muerte, en *7 cuentos*. Barcelona: Plaza & Janés, 1980.

_____. Liberación, en *Compañero de viaje*. Caracas: Librería Suma, 1977.

_____. *Lengua y creación en la obra de Rómulo Gallegos.* Tomo I. Caracas: Ediciones "En la Raya", 1962.

Arendt, Hannah. *La condición humana.* Barcelona: Paidós, 1998.

_____. La crisis de la educación, en *Entre el pasado y el futuro.* Barcelona: Península, 1996.

Auerbach, Erich. *Mimesis. La representación de la realidad en la literatura occidental.* México: FCE, 1979.

Bajtín, Mijail. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, 1990.

Banks, Russell, entrevistado por Marc Weitzmann, en *Punto Medio*. Año 1, Nº 2, Caracas, 2002.

Bárcena, Fernando. *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder, 2004.

_____. Poética de la natalidad. La infancia como aprendizaje de la finitud; en González Luis, Kory (comp.). *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.

_____. *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz.* Barcelona: Anthropos, 2001.

_____y Mèlich, Joan Carles. *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona: Paidós, 2000.

Benjamin, Walter. El narrador, en *Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Iluminaciones IV*. Madrid: Taurus, 2001.

Bernstein, Basil. *Clases, códigos y control.* Vol. 2. Madrid: Akal, 1989.

Betancour, Martha Cecilia. *Narración y ver como.* 2006. Disponible en: http://www.socolfil.net/005.htm#104

Bourdieu, Pierre. *El sentido práctico.* Madrid: Taurus, 1980.

_____. *Sociología y cultura.* México: Grijalbo, 1990.

Brizuela, José Antonio. *Soy un delincuente.* Caracas: Fuentes, 1974.

Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad.* Vol. 2. Barcelona: Tusquets, 1989.

Ceserani, Remo. *Introducción a los estudios literarios.* Barcelona: Crítica, 2004.

Chinnaswamy, Mudnakudu. *Poemas.* Caracas: Ediciones de Ministerio de la Cultura, 2005.

Conti, Haroldo. *Con otra gente.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.

Cruz, Manuel. Tiempo de narratividad (el sujeto, entre la memoria y el proyecto), en *Analisi, Quaderns de Comunicació i Cultura.* Nº 25, 2000, pp. 23-40. Disponible en: http://www.bib.uab.es/pub/analisi/02112175n25p189.pdf

Dabove, Juan Pablo. *El debate de las armas y las letras en el testimonio de delincuentes. El caso de Soy un delincuente de José Antonio Brizuela.* Disponible en: http://www.colorado.edu/spanish/dabove/articles.htm

Deleuze, Gilles. *Diferencia y repetición.* Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

Derrida, Jacques. *Dar* (*el*) *tiempo.* Barcelona: Paidós, 1995.

Donald, James. Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación; en Larrosa, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta, 1995.

Duch, Lluis. *Antropología de la vida cotidiana. Simbolismo y salud.* Madrid: Trotta, 2002.

_____. *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología.* Barcelona: Herder, 2004.

Dunhan, L. *Rómulo Gallegos. Vida y obra.* Los Teques: Ediciones del Gobierno de Miranda, 1985.

Dussel, Enrique. *Filosofía de la liberación latinoamericana.* Bogotá: Nueva América, 1979.

Elías, Norbert. *Sobre el tiempo.* México: FCE, 1989.

Escribano, Xavier. *Sujeto encarnado y expresión creadora. Aproximación al pensamiento de Maurice Merleau-Ponty.* Cabrils: Prom. Edicions, 2004.

Fabio Boso, Jorge y Soledad Funes, Valeria. Subjetividad, arte y educación, en *Revista Alternativas.* Año 10, Nº 38, San Luis, Argentina, 2005, pp. 37-40.

Fossati, María Cristina y Busani, Marta. Cuerpo, aprendizaje y poder en la escuela, en *Revista Pilquen.* Año VI, Nº 1, 2004, pp. 59-80.

Foucault, Michel. *La hermenéutica del sujeto.* México: FCE, 2002.

_____. *Los anormales.* Buenos Aires: FCE, 2000.

_____. *Tecnologías del yo y otros textos afines.* México: Paidós, 2000.

_____. *Estética, ética y hermenéutica.* Barcelona: Paidós, 1999.

_____. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión.* México: Siglo XXI, 1997.

Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación.* México: Siglo XXI, 2005.

_____. *La pedagogía del oprimido.* México: Siglo XXI, 1997.

Frigerio, Graciela. Acerca de lo inenseñable. En Skliar, Carlos y Frigerio, Graciela. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados.* Buenos Aires: Del Estante, 2005.

Fromm, Erich. *¿Tener o ser*? México: FCE, 1998.

_____. *Espíritu y sociedad.* Barcelona: Paidós, 1996.

Gadamer, Hans-Georg. *Verdad y método I.* Salamanca: Sígueme, 1999.

_____. *Verdad y método II.* Salamanca, Sígueme, 2002.

_____. *Poema y diálogo. Ensayos sobre los poetas alemanes más significativos del siglo XX.* Barcelona: Gedisa, 1993.

Gallegos, R. *El último Solar.* Caracas: Imprenta Bolívar, 1920.

Gramigna, Anita. La epistemología de la diferencia en la formación educativa, en *Perfiles Educativos*. Tercera época, Vol. XXVII, Nº 108, 2005.

Guzmán, Liliana. Contexto y paradigma: el horizonte comprensivo para una educación creadora, en revista *Alternativas.* Año 10, Nº 38, 2005.

Hegel, G. W. F. *Fenomenología del espíritu,* México: FCE, 1994.

_____. *Escritos pedagógicos.* México: FCE, 1991.

Heidegger, Martin. *Ser y Tiempo.* México: FCE, 2000.

Horkheimer, Max y Adorno, Theodor W. *Dialéctica de la Ilustración.* Madrid: Trotta, 1994.

Iser, Wolfgang. *El acto de leer.* Madrid: Taurus.

Jauss, Hans Robert. *Experiencia, estética y hermenéutica literaria.* Madrid: Taurus, 1996.

Larios, Vanessa. Carne: Quiasmo cuerpo-mundo, revista *A Parte Rei.* Nº 42, 2005. Disponible en: http://serbal.pntic.mec.es/AparteRei/

Larrazábal Henríquez, Osvaldo. Reinaldo Solar, conformación de una personalidad, en *XIX Congreso Internacional de Literatura Iberoamericana.* Caracas: Ediciones del Celarg.

Larrosa, Jorge et ál. *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad.* Caracas: Edición del CDCHT y la revista *Ensayo y Error* de la USR, 2003.

_____. Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión, en Larrosa, Jorge y Skliar, Carlos. *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia.* Barcelona: Laertes, 2001.

_____. Cómo se llega a ser lo que se es. Nietzsche y el estallido de la idea de *Bildung,* en *La liberación de la libertad* (*y otros textos*), Caracas: CIPOST-UCV, 2001.

_____. *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas y CEP-FHE-UCV, 2000.

_____. Las paradojas de la repetición y la diferencia. Notas sobre el comentario de texto a partir de Foucault, Bajtín y Borges, en revista *Apuntes Filosóficos.* Nº 14, Caracas, 1999, pp. 159-173.

_____. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación.* Barcelona: Laertes, 1996.

_____. Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí, en Larrosa, Jorge (ed.). *Escuela poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta, 1995, pp. 259-329.

Lejeune, Philippe. *El pacto autobiográfico.* Madrid: Megazul-Endymion, 1994.

Levinas, Emmanuel. *Humanismo del otro hombre.* México: Siglo XXI, 2003.

_____. *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro.* Valencia: Pre-textos, 2001.

Lins, Paulo, *Ciudad de Dios,* Barcelona: Tusquets, 2003.

Liscano, Juan. *Rómulo Gallegos y su tiempo.* Caracas: Monte Ávila Editores, 1980.

Lledó, Emilio. *El silencio de la escritura.* Madrid: Espasa Calpe, 1999

López Morales, Berta. *Hijo de ladrón. Novela de aprendizaje antiburguesa*, Santiago de Chile: La Noria, 1987.

López Quintas, Alfonso. *Literatura, estética y ética. Formación de valores a través del análisis literario.* Buenos Aires: Fundación Universidad a Distancia "Hemanarias", 1996.

López Sáenz, María Carmen. *La fenomenología existencial de M. Merleau - Ponty y la sociología.* Disponible en: http://ddd.uab.es/pub/papers/ 02102862n 50p209. pdf

_____. Imaginación carnal en M. Merleau -Ponty, en *Revista de Filosofía.* Vol. 28. Nº 1, 2003.

Macintyre, Alasdair. *Tras la virtud.* Barcelona: Crítica, 1987.

Magris, Claudio. *Utopía y desencanto. Historia, esperanza e ilusiones de la modernidad.* Barcelona: Anagrama, 2001.

Manzanares Pascual, Antonio. Diálogo y lenguaje. Notas de aclaración y fundamentación, en *Espéculo. Revista de Estudios Literarios.* Madrid: 2004. Disponible en: http://www.ucm.es/info/especulo/numero28/dialogo.html

Marquard, Odo. *Adiós a los principios. Estudios filosóficos*. Valencia: Diputació de València. Institució Alfons el Magnànim, 2000.

_____. *Apología de lo contingente.* Valencia: Institució Alfons el Magnànim, 2000.

Martín Criado, Enrique. Habitus, en Reyes Román (dir.). *Diccionario crítico de Ciencias Sociales.* Disponible en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/ habitus.htm

Meirieu, Philippe, *Frankenstein educador.* Barcelona: Laertes, 2003.

Mèlich, Joan Carles. La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario, en revista *Educar.* 31, 2003, pp. 33-45.

_____. Finitud y contingencia, en González Luis, Kory (comp.). *Hilos y laberintos. Irrupciones pedagógicas.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2003.

_____. *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder, 2002.

_____. Narración y hospitalidad, en *Analisi, Quaderns de Comunició i Cultura.* Nº 25, 2000, p. 131. Disponible en: http://www.bib.uab.es/pub/analisi/02112175n25p189.pdf

_____. *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos, 1997.

Mendoza Fillola, Antonio. *El lector ingenuo y el lector competente. Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora.* 2006. Disponible en: http://www.alonsoquijano.org/cursos2004/animateca/recursos/Hemeroteca%20virtual/PUERTAS/PL%209- 10/Mendoza20%Fillola.pdf.

Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción.* México: FCE, 1957.

_____. *La estructura del comportamiento.* Buenos Aires: Librería Hachette, 1957.

Miraux, Jean-Philippe. *La autobiografía. Las escrituras del yo.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Moreno Olmedo, Alejandro. *El aro y la trama. Episteme, modernidad y pueblo.* Valencia: CIP, 1993.

Morin, Edgar. *El método II. La vida de la vida.* Madrid: Cátedra, 1983.

Mosches, Julio César. *Los desnudos y los muertos.* México: Plaza y Valdés editores, 1998.

_____. *Signos.* Seix Barral: Barcelona, 1964.

Muguerza, Javier. *Desde la perplejidad. Ensayos sobre la ética, la razón y el diálogo.* Madrid: FCE, 1990.

Muñoz Fernández, Adela. El carácter sagrado del otro. Reflexiones a partir de Simone Weil, en *A Parte Rei. Revista de Filosofía.* Nº 33, 2004. Disponible en: http://serbal.pntic.mec.es/^cmunoz11/index.html

Nietzsche, Friedrich. *Ecce homo. Cómo se llega a ser lo que se es.* Madrid: Edimat, 1999.

_____. *Schopenhauer como educador.* Madrid: Valdemar, 1999.

_____. *Así hablaba Zaratustra. Un libro para todos y para nadie.* Barcelona: Edicomunicación, 1999.

_____. *Aurora.* Buenos Aires: Ediciones del Medio Día, 1967.

Nogués, Fraño Paukner. La realización humana en la filosofía de Ortega y Gasset, en *A Parte Rei. Revista de Filosofía.* Nº 27. Disponible en: http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gasset.pdf

Ortega y Gasset, José. Meditación de la técnica, IV, en *Obras completas V*. Madrid: Alianza Revista de Occidente, 1983.

Pacheco, Carlos. Pensamiento sociopolítico en la novela galleguista, en Pardo, Isaac J. y Sambrano Urdaneta, Oscar (coords.). *Rómulo Gallegos. Multivisión.* Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 1986.

Pardo, José Luis. *La intimidad.* Valencia: Pretextos, 2004.

Peña Vial, Jorge. *La poética del tiempo: ética y estética de la narración.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2002.

Peñalver Simón, M. La hermenéutica contemporánea, entre la comprensión y el consentimiento, en A.A.V.V. *La filosofía hoy.* Barcelona: Crítica, 2000.

Pérez Estévez, Antonio. El diálogo como lectura en Gadamer, en *Diálogo Filosófico.* 52, 2002, 117-137. Disponible en: http://www.ciudadredonda.org/filosofia/articulos/didactica_02-06- 18.pdf

Pozuelo Yvancos, José María. *Poética de la ficción*. Madrid: Síntesis, 1993.

Rancière, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual.* Barcelona: Laertes, 2003.

Reguera, Isidoro. Introducción a la filosofía de Maurice Merleau-Ponty, en *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía.* Vol. III, Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense, 1982-83.

Ricoeur, Paul. *La metáfora viva.* Madrid:Trotta, 2001.

_____. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.* Buenos Aires: FCE, 2001.

_____. *Sí mismo como otro.* México: Siglo XXI, 1996.

_____. *Tiempo y narración III. El tiempo narrado.* México: Siglo XXI, 1996.

_____. *Lo voluntario y lo involuntario II. Poder, necesidad y consentimiento.* Buenos Aires: Editorial Docencia, 1988.

Rizo, Marta. Conceptos para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el *habitus* y las representaciones sociales, en *Bifurcaciones. Revista de Estudios Culturales Urbanos.* 6, 2006. Disponible en: http://www.bifurcaciones.cl/

Rivas, Axel. Gobierno pedagógico y examen, en *Bitácora.* 2006. Disponible en: http://bitacora.net/articulos/arti-29.htm#autor

Rodríguez, Aníbal. *Poética de la interpretación: la obra de arte en la Hermenéutica de Hans-Georg Gadamer.* Mérida: CDCHT-ULA, 2005.

Rodríguez, Pablo. Experiencia, tradición e historicidad en Gadamer. *A Parte Rei. Revista de Filosofía.* Nº 24, 2002, p. 4. Disponible en: http: //serbal.pntic.mec.es//A Parte Rei/

Rodríguez Cuberos, Edgar Giovanni. Experiencia afectiva desde el texto: ficción, suspenso y misterio, en *Espéculo. Revista de Estudios Literarios.* Nº 29, 2006. Disponible en: http://www.ucm.es/info/especulo/numero29/afectiva.html

Rojas, Manuel. *Hijo de ladrón.* Santiago de Chile: Zig-Zag, 2004.

Roncero Moreno, F. *Los olvidados: modelos de violencia y marginalidad en el cine latinoamericano.* 2004. Disponible en: http://www.naya.org.ar/congreso2004/ ponencias/fernando_rancero.doc

Sábato, Ernesto. *El escritor y sus fantasmas.* Barcelona: Seix Barral, 1979.

Salinas, Pedro. *El defensor.* Barcelona: Península, 2002, p.332.

Sánchez Capdequi, C. Los padecimientos de la pasión, en *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social.* Nº 22, 2003.

Sartre, Jean - Paul. ¿*Qué es la literatura*? Buenos Aires: Losada, 1972, p. 74.

Semprun, Jorge. *La escritura o la vida.* Barcelona: Tusquets, 1995.

Schütz, Alfred. *La construcción significativa del mundo de la vida: Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona: Paidós, 1993.

Skliar, Carlos. ¿*Y si el otro no estuviera ahí*? *Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2004.

Steiner, George. *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano.* Barcelona: Gedisa, 2003.

_____. *Presencias reales.* Barcelona: Destino, 1992.

_____. *Lecturas, obsesiones y otros ensayos.* Madrid: Alianza, 1990.

_____. *Lo visible y lo invisible.* Barcelona: Seix Barral, 1970.

Talens, Jenaro y otros. *Elementos para una semiótica del texto artístico.* Madrid: Cátedra, 1983.

Torrealba Lossi, Mario. *Gallegos un hombre y un destino*. Caracas: Ediciones del Colegio de Profesores de Venezuela y Ateneo de Los Teques, 1985.

Trías. E. *La razón fronteriza*. Barcelona: Destino, 1999.

Valera Villegas, Gregorio. *Relato, tiempo y formación. Lectura antropo-ética del paria.* Caracas: Ediciones del Celarg, 2006.

_____. La narración/formación del extraño: lectura/escritura de una *bildung* fronteriza, en *Revista Venezolana de Ciencias Sociales.* Vol. 9, Nº 2, 2005.

_____. La formación del hombre transparentado. Un ejercicio de La Guía como género literario, en *Ensayo y Error. Revista de Educación y Ciencias Sociales.* Año XIII, Nº 26, Caracas, 2004, pp. 85-98.

_____. La natalidad como acontecimiento del rostro. Apuntes sobre pluralidad y diferencia, en *Utopía y Praxis Latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social.* Año 8, Nº 23, 2003, pp.73-86.

Valera Villegas, Gregorio y Madriz, Gladys. *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia.* Caracas: CDCH-UCV, 2006.

_____. La lectura-escritura como juego para una formación de sí. Ejercicios para hacer hablar un texto. *Alfa. Revista española de la Asociación Andaluza de Filosofía.* Año VIII, Nº 14, 2004, pp. 61-81.

Vallejos, Indiana. El otro anormal, en revista *Desde el Fondo Cuadernillo.* Nº 27, Universidad Nacional de Entre Ríos. Disponible en: http:/www.fts.uner.edu.ar/publicaciones/fondo/num27/vallejos27.htm

Varela, Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo, en Larrosa, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta, 1995.

Vega, Miguel Ángel (ed.). *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra, 1994.

Weil, Simone. *La gravedad y la gracia.* Madrid: Trotta, 1998.

Wilde, Oscar. El retrato de Dorian Gray, en *Obras completas.* Madrid: Aguilar, 1945.

Williamson, Edwin. *Borges, una vida.* Buenos Aires: Seix Barral, 2006.

Zambrano, María. *Hacia un saber sobre el alma.* Madrid: Alianza, 2001.

Fenomenología del sujeto lector.
Vida , formación y saber de sí
Digital
Fundación Editorial El perro y la rana
mayo de 2023
Caracas – República Bolivariana deVenezuela

Fenomenología del sujeto lector. Vida, formación y saber de sí

Esta obra comprende un estudio de los diversos aspectos que involucran el proceso de la comprensión, la interpretación y la aplicación del acontecimiento de la lectura como fenómeno hermenéutico en el ser humano. La obra aborda, con especial interés, el tema de la lectura para explorarla y acercarnos a nuevas interpretaciones del sujeto lector. Asimismo, examina prácticas lectoras que implican una acción profunda sobre la persona, para transformar en significativa experiencia los saberes y acontecimientos de su vida, como parte de ese proyecto formativo inconcluso que abarca lo individual, pero también lo colectivo.

GREGORIO VALERA VILLEGAS

Profesor titular de Filosofía de la UCV, de la Unesr y de la Unearte, escritor y dramaturgo. Fue investigador del Celarg. Realizó estudios postdoctorales en Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona, España; y en la Universidad de Murcia, en Teoría y Literatura Hispanoamericana. Es editor y jefe de *Ensayo y Error. Revista de educación y ciencias sociales,* de la Unesr; miembro de consejos editoriales de revistas científicas nacionales e internacionales. Autor de los libros, entre otros, *Pedagogía de la alteridad. Una dialógica del encuentro con el otro*; *Una hermenéutica de la formación de sí. Lectura, escritura y experiencia*; *Lectura, ciudadanía y educación. Miradas desde la diferencia*; *El Silencio y los juegos de la memoria*; *Del habla, del silencio, del otro. Cuaderno de Poesía;* y *La última. Tres actos y un monólogo.*

IMPRESO EN TIEMPOS DE GUERRA ECONÓMICA CONTRA VENEZUELA

Gobierno Bolivariano de Venezuela | Ministerio del Poder Popular para la Cultura

[2022 - 2030]